ABBAU ODER KONTROLLE POLITISCHER HERRSCHAFT ALS EIN ZENTRALES LERNZIEL DES POLITISCHEN UNTERRICHTS

Günther Wilhelm Gros M.A.

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41523702_0021

ABBAU ODER KONTROLLE POLITISCHER HERRSCHAFT ALS EIN ZENTRALES LERNZIEL DES POLITISCHEN UNTERRICHTS

Ein Vergleich der hessischen "Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I" mit dem rheinland-pfälzischen Vorentwurf zu einem Curriculum "Sozialkunde für die Klassen 9 bis 11"

Inauguraldissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt
der

Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-
Universität
zu Bonn

von

Günther Wilhelm Gros M.A.
aus
Braubach

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Erstberichterstatter: Prof. Dr. Hans-Helmuth Knütter
Zweitberichterstatter: Prof. Dr. Hans Pohl

Tag der mündlichen Prüfung: 30. Juni 1976

E R I K A G E W I D M E T

"Athener: Nächstdem müssen wir nun das Staatswesen Attikas einer gleichen Betrachtung unterziehen, um zu zeigen, daß die vollendete und von aller Obrigkeit unabhängige Freiheit beträchtlich schlimmer ist als ein maßvoller Zustand von Unterordnung unter die Herrschaft anderer."
Platon (1)

"So sieht man denn, daß alle diejenigen Verfassungen, die auf den gemeinen Nutzen abzielen, richtige sind nach dem Maßstab des Rechtes schlechthin, und daß dagegen diejenigen, die nur auf den eigenen Vorteil der Regierenden abzielen, sämtlich fehlerhafte Verfassungen und Entartungen der richtigen sind; sie sind despotischer Art, der Staat ist aber eine Gemeinschaft freier Leute."
Aristoteles (2)

INHALTSVERZEICHNIS Seite

Vorwort 1

I. DIE POLITISCHE HERRSCHAFT - EINE BEGRIFFLICHE VORBEMERKUNG 8

1. Der Begriff der politischen Herrschaft 8
   a. Die Unterscheidung von Macht und Herrschaft 10
   b. Politische Herrschaftsordnung, Herrschaftskontrolle und Herrschaftsabbau 13
   c. Die Trennung des öffentlichen vom privaten Bereich 14
   d. Sozialisation und politische Herrschaft 16

2. Politische Herrschaft und Schule .. 19
   a. Die Schule zwischen Freiraum und Instrumentalisierung 19
   b. Curriculumrevision und politische Herrschaft 22

3. Der Staat und die politische Herrschaft 26
   a. Der Staat als ideale Ordnung ... 27
   b. Der Staat als rationale und kontrollierte Ordnung 30

Seite

II. DIE POLITISCHE HERRSCHAFTSORDNUNG ALS ZENTRALER LERNGEGENSTAND DER POLITISCHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND 35

1. Die a-politische Erziehung in der deutschen Vergangenheit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 36

2. Vergangenheitsbewältigung und Neubeginn der politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg 40

3. Ordnung oder Konflikt - eine Grundsatzentscheidung 45
   a. Die Konflikttheorie 46
   b. Die Ordnungstheorie 48

4. Pädagogik als Politik 50

III. DEMOKRATISIERUNG - MEHR HERRSCHAFTSKONTROLLE ODER MEHR HERRSCHAFTSABBAU? 55

1. Demokratie als Herrschaftskontrolle 55
   a. Die Trennung von Staat und Gesellschaft 59
   b. Repräsentation statt Identität 63
   c. Pluralistische Gesellschaft 64
   d. Friede durch Ordnung 65
   e. Ein didaktisches Modell von Bernhard Sutor 66

2. Demokratie als Herrschaftsabbau 71
   a. Die Identität von Staat und Gesellschaft 82

Seite

b. Permanente Legitimation: die Räte .. 85
c. Herrschaftsabbau durch Klassenkampf 88
d. Friede durch Anarchie 91
e. Ein didaktisches Modell von E.-A. Roloff 92

IV. DER BEGRIFF DER POLITISCHEN HERRSCHAFT IN DEN CURRICULUMENTWÜRFEN FÜR DEN POLITISCHEN UNTERRICHT IN RHEINLAND-PFALZ UND HESSEN 96

1. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Herrschaftskontrolle als zentrales Lernziel des rheinland-pfälzischen Vorentwurfes zu einem Curriculum "Sozialkunde" 96
a. Politische Herrschaft als Grundlage der demokratischen Ordnung 97
b. Herrschaftskontrolle durch pluralistische Herrschaftsstruktur 99
1. Gewaltenteilung und Opposition.... 99
2. Die Trennung von Staat und Gesellschaft und die Verteilung politischer Herrschaft 100
3. Pluralität, Willensbildung, Wahlen 101

2. Die Einsicht in die Notwendigkeit des Herrschaftsabbaus als zentrales Lernziel der hessischen Rahmenrichtlinien "Gesellschaftslehre" 107
a. Politische Herrschaft als offenes Phänomen 107

Seite

b. Herrschaftsabbau durch die Identität von Staat und Gesellschaft 111
1. Die soziokulturelle Determination des Menschen 111
2. Kritik jeder Autoritätsbindung ... 114
3. Identität von Staat und Gesellschaft 115
4. Antagonistische Interessen, Klassengesellschaft 116
5. Herrschaftslegitimation als permanente Frage 120

3. Die Diskussion in den Länderparlamenten . 123
a. Die Diskussion im rheinland-pfälzischen Landtag 123
b. Die Diskussion im hessischen Landtag 127

V. ZUSAMMENFASSUNG: HERRSCHAFTSKONTROLLE ODER HERRSCHAFTSABBAU IN EINER PARLAMENTARISCHEN DEMOKRATIE ALS ZENTRALE LERNZIELE DES POLITISCHEN UNTERRICHTS 131

VI. EXKURS: CURRICULA ALS MITTEL POLITISCHER HERRSCHAFT 135

1. Die politische Pädagogik in der DDR als Instrument des ideologischen Kampfes zwischen den Systemen in West und Ost 135

2. Der herrschaftsfreie Diskurs als Erziehung zum Klassenkampf 138

Seite

3. Die Erziehung zur offenen Herrschaftsordnung in einer parlamentarischen Demokratie als notwendiger curricularer Ansatz für die politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 144

ANMERKUNGEN 152

LITERATURVERZEICHNIS 181

Vorwort

Wer sich heute mit der inhaltlichen Gestaltung des politischen Unterrichts in der Schule beschäftigt, wird mit einer außergewöhnlichen Vielzahl wissenschaftlicher Methoden, Konzeptionen und Theorien konfrontiert. " Emanzipation ", "Sozialisation", "Curriculumrevision", "Kritische Theorie" und "Demokratisierung" sind häufig genannte Begriffe, um nur einige zu nennen.
Entsprechend umfangreich ist die Liste der Neuerscheinungen, die sich mit Lehrplänen und Richtlinien für den politischen Unterricht beschäftigen. (3) In ihnen stehen in zunehmendem Maße Methoden, Themen und Betrachtungsweisen im Vordergrund, die früher vornehmlich in der Politikwissenschaft zu Hause waren. Hierzu gehört die Auseinandersetzung um das Phänomen der politischen Herrschaft und ihrer Grundlagen in einer demokratischen Herrschaftsordnung, ein Thema, das für das Verständnis der neueren Curriculumentwürfe von großer Bedeutung ist, aber bisher nur wenig Beachtung in der wissenschaftlichen Diskussion gefunden hat. (4)

Zwei unterschiedliche Herrschaftstheorien, die ihre Parallelen in der Politikwissenschaft selbst haben, prägen die verschiedenen curricularen Ansätze. Die sog. " Front im Lager der Politologen", die zwischen "bürgerlichen" und "marxistischen" Theorien verläuft (5), wurde anläßlich der Diskussion über die Legitimität des modernen Staates

während des "Wissenschaftlichen Kongresses 1975" der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft vom 7. bis 10. Oktober 1975 in Duisburg sichtbar. Die Frage nach dem Zweck und der Legitimität politischer Herrschaft und politischen Handelns wird mehr und mehr zum Generalthema der heutigen Politikwissenschaft.
Während die "bürgerlichen" Politologen die politische Herrschaft als eine Voraussetzung jeglichen menschlichen Zusammenlebens ansehen, bezeichnen die "marxistischen" Politologen sie als eine variable und historische Größe in der Verbindung mit "ökonomischen Mächten". (6)
Die dieser Auseinandersetzung zugrundeliegenden Anschauungen und Ideologien eines freien oder determinierten Menschen und ihre unterschiedlichen Interpretationen der Qualität der politischen Herrschaft lassen sich in den Curriculumentwürfen weiterverfolgen und haben damit einen großen Einfluß auf die inhaltliche Gestaltung heutigen politischen Unterrichts.

Für die politische Bildung ist das Herrschaftsphänomen nicht nur aus diesem Grunde aktuell. Jeder Träger politischer Herrschaft in der Geschichte bediente sich eines philosophischen Fundamentes, um die von ihm repräsentierte Herrschaftsordnung zu legitimieren. Politische Herrschaft war nie nur ein "Effizienzproblem" (7), eine formale Frage bestmöglicher und wirksamster Organisation, sondern vornehmlich die Suche nach dem Wesen und Ziel einer menschlichen Gemeinschaft in einem Kulturkreis. Die vielfältigen Begründungsversuche

hatten eine große Auswirkung auf die konkrete Herrschaftsausübung, wie dies an den Beispielen "Herrschaftskontrolle" und "Herrschaftsabbau" gezeigt werden kann. Dies gilt auch und gerade für die totalitären Herrschaftsordnungen, wie z.B. den Nationalsozialismus, dessen revolutionäre Herrschaftstechnik uns mehr und mehr bewußt wird. (8) Ihr Einfluß auf die Schulen und die inhaltliche Gestaltung der politischen Bildung ist heute vor dem Hintergrund weltweiter ideologischer Auseinandersetzungen um die beste politische Herrschaftsordnung von besonderer Aktualität. Bildungsmaßnahmen erlangen eine zunehmende politische Relevanz. In die unter Jugendlichen zu beobachtende "Sinn- oder Glaubenskrise" (R. Löwenthal) (9), die kulturelle Auflösung gemeinsamer Wertvorstellungen über die Aufgaben gesellschaftlichen Handelns in der westlichen Welt versucht die politische Bildung mit neuen Inhalten einzugreifen. Dabei muß sie sich besonders mit utopischen Heilslehren auseinandersetzen, die den Schüler aus der Realität und Notwendigkeit politischer Herrschaft befreien wollen, und damit ihn dort zur träumerischen Passivität verleiten können, wo politisches Engagement nötig wäre. (10) Wenn solche Theorien zum Gegenstand politischen Unterrichts gemacht werden sollen, müssen sie kritischer Überprüfung unterzogen werden. Dies gilt sowohl für eine etwaige Antizipation der politischen Zukunft des Menschen, als auch für das zugrundegelegte Menschenbild. (11) "Der Vielschichtigkeit möglicher Aktivitäten der Menschen in Gesellschaft und Politik muß eine Politische Wissenschaft entsprechen, die, an ihre

gute Tradition der Reflexion der Möglichkeiten der Freiheit anknüpfend, auf einer differenzierten, alle Erfahrungs- und Handlungsbereiche umfassenden Anthropologie aufbaut und den Sinn und die Möglichkeiten menschlicher Existenz in Gesellschaft und Geschichte in ihre Betrachtungen einbezieht." (12) Beides, Utopie wie Menschenbild, sind für die Vorstellungen über die politische Herrschaft von weitreichender Auswirkung.

Doch nicht nur dies: eine wissenschaftliche Untersuchung der curricularen Ansätze im Bereich des politischen Unterrichts gerät heute in die Nähe parteipolitischer Auseinandersetzungen. Seitdem die "Lehre vom Unterricht" (13) ein Mittelpunktthema in einem Landtagswahlkampf war (14) und von politischen Gruppen wie der sog. Neuen Linken zum politischen Programm erhoben wurde, ist die Versuchung groß, den jeweiligen Betrachter mit einer bestimmten "Richtung" zu identifizieren. Revolutionäre und Reformer befinden sich besonders in Fragen der politischen Bildung in einem wissenschaftlichen Konflikt, der sich von der Methodik bis zum philosophischen Ansatz erstreckt.

Dies ist nicht zuletzt ein Ausfluß dessen, was E. Weniger die "Zweipoligkeit des demokratischen Schulwesens" (15) nannte. Einerseits ist es die Aufgabe des Staates, die Übereinstimmung des Einzelnen mit einer bestimmten Form des Staates zu fördern, andererseits soll er ihm die "Totalität" aller Fertigkeiten vermitteln, die er zur Erhaltung seines Lebens und seiner Gemeinschaft braucht. (16) "Diese Freiheit findet aber wieder ihre Grenze an der Notwendigkeit, die Form des

Staates, die diese Freiheit erst ermöglicht, zu sichern." (17)
Mit der staatlichen Einflußnahme ist die Versuchung groß, den Lehrplan zu einem Machtinstrument der in einer demokratischen Herrschaftsordnung gerade regierenden Mehrheit zur Erhaltung und Förderung ihrer Macht auszunutzen. Diese zunehmende Beeinflussung kann nicht nur die Bildungsarbeit, sondern auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihren Inhalten erschweren. (18) Noch komplexer wird die Ploblematik, wenn die Qualität der demokratischen Herrschaftsausübung in den neuesten Curriculumentwürfen für den politischen Unterricht untersucht werden soll.
In einer "demokratischen Revolution" werde "Geist zu einem Element des Erfolgs". (19) Dies schrieb Alexis de Toqueville, der die Entwicklung demokratischer Ordnungsstrukturen in den Vereinigten Staaten von Amerika beobachtet hat. "Die Wissenschaft wird zu einem Mittel der Herrschaft und die Intelligenz zu einer gesellschaftlichen Macht." (20) Den besonderen Einfluß, den die Träger politischer Herrschaft auf die Lerninhalte aufgrund dieser Erkenntnis ausübten, läßt sich anhand der Entwicklung der Schulorganisation in Deutschland im 19. Jahrhundert nachweisen. (21)
Die Schule lebt heute wie gestern in einem permanenten Spannungsverhältnis zur politischen Herrschaft. (22) Einerseits sind die Herrschaftsträger bestrebt, die Menschen schon in der Schule in ihrem Sinne zu beeinflussen (siehe die osteuropäische Entwicklung), andererseits ist das Bewußtsein der Menschen nicht beliebig manipulierbar, es bleibt ein Spielraum kritischer Re-

flexion und aktiver Gestaltung der politischen Ordnung. In der Bundesrepublik Deutschland ist die "Lehrfreiheit" und das "Recht der freien Meinungsäußerung" durch den Artikel 5 des Grundgesetzes besonders geschützt. Obwohl die Schule der Aufsicht des Staates untersteht, ist ihr von der Verfassung der notwendige pädagogische Freiraum zugewiesen, der auch eine kritische Reflexion der bestehenden Herrschaftsordnung - wie die aller anderen Herrschaftsordnungen - ermöglichen soll.
Die Entwicklung neuer Curricula für den politischen Unterricht jedoch zeigt, daß die verfassungsmäßigen Grundlagen der Schule zu verschwimmen beginnen. Dies wird an der verschiedenartigen Interpretation des Begriffes der politischen Herrschaft in einer Demokratie sichtbar, der den Einen mehr Kontrolle, den Anderen Abschaffung bedeutet. Die Demokratisierungsdiskussion der vergangenen zehn Jahre hat hier in den schulischen Lerninhalten ihre Paralele.
Die Aktualität der Herrschaftsproblematik in wissenschaftlicher wie politischer Dimension hat die politische Bildung daher zu einem bevorzugten Gegenstand politikwissenschaftlicher Forschung werden lassen. Seit den sechziger Jahren hat sich ein Wandel vom primär Pädagogischen zum Politischen vollzogen. Man sieht diese Tatsache an der zunehmenden Anzahl derjenigen Politikwissenschaftler bestätigt, die sich seitdem mit Themen der politischen Bildung befaßt haben. (23) Die politische Didaktik wurde mehr und mehr zur "angewandten Herrschaftsanalyse" und damit "Teildisziplin der Wissenschaft von der Politik". (24)

Gerade die Inhalte des politischen Unterrichts wurden Gegenstand wissenschaftlicher Bemühungen und philosophischer und ideologischer Fragestellungen. (25) Beides soll in der vorliegenden Arbeit besonders im Hinblick auf die Aufgabe und Funktion der politischen Herrschaft als zentralem Lernziel näher untersucht werden. Es sollen dabei vornehmlich zwei verschiedene Antwortversuche auf die Frage analysiert werden: soll die Kontrolle oder der Abbau politischer Herrschaft ein zentrales Lernziel des politischen Unterrichts werden? (26)

I. DIE POLITISCHE HERRSCHAFT - EINE BEGRIFFLICHE VORBEMERKUNG

1. Der Begriff der politischen Herrschaft

Vor einer Analyse der verschiedenen Interpretationsversuche, die sich mit der Frage des Abbaus oder der Kontrolle der politischen Herrschaft in einer demokratischen Herrschaftsordnung als zentralem Lernziel des politischen Unterrichts beschäftigt, ist es notwendig, eine begriffliche Klärung voranzustellen.
Hättich hält die Erforschung des Herrschaftsphänomens für einen Mittelpunkt der politikwissenschaftlichen Forschung. (27) Sie sei die einzige Konstante in der Realität wie in der Theorie der Politik. (28) Für Wulf ist die Analyse von Herrschaftsphänomenen Schwerpunkt der politischen Bildung. (29)
In Anlehnung an die klassische Definition von Max Weber kann Herrschaft die Chance heißen, "für spezifische (oder: für alle) Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden." (30) Herrschaft ist hier nicht jede Chance, Macht oder Einfluß auf andere Menschen ausüben zu können. Interesse am Gehorchen, ein "Minimum am Gehorchenwollen" (31), gehört zu jedem so definierten Herrschaftsverhältnis.
Nach Franz Neumann ist die politische Macht von der Herrschaft des Menschen über die Natur unterschieden, weil sie nur die Herrschaft über Menschen ist. Diese sei jedoch zweiseitig, da der Mensch einerseits einen Teil der Natur, andererseits einen mit Vernunft begabten Organismus darstelle, (32)

Rationalität und Irrationalität kennzeichne daher nicht nur den Menschen, sondern auch die politische Herrschaft. Nach Neumann gibt es nur zwei wesentliche Einstellungen zur Macht, die sich auch in der Geschichte gegenüberstanden. Für Platon und Aristoteles war die Macht als etwas Positives und Sinnvolles identisch mit dem Gemeinwesen. Jedes Handeln der Bürger war politisch, Staat und Gesellschaft waren identisch. (33)
Im radikalen Gegensatz dazu stehe die "Augustinische Position", Macht sei dort böser Zwang, Ursprung und Absicht von Übel. (34) Die Herrschaft über Menschen sei unnatürlich, die Beseitigung der Politik und die Errichtung des Gottesreiches vonnöten. (35)
Der Marximus teile mit Augustinus die Überzeugung, politische Macht sei kein natürliches, sondern ein historisches Phänomen. (36) Allerdings sei bis zur Erreichung der klassenlosen Gesellschaft die Macht als eine positive Erscheinung in der Form der Diktatur des Proletariates notwendig. Neumann meint, es sei daher nüchtern zu erkennen, daß politische Macht bisher immer existierte: "Keine Gesellschaft in der uns bekannten Geschichte kam ohne sie aus." (37)
In der Weiterführung der Weberschen Definition ist für Hättich Herrschaft der höhere Intensitätsgrad der Fremdbestimmung gegenüber der Macht. "Wer also am Willensbildungsprozeß teilnimmt, ohne selbst an der Entscheidungskompetenz teilzuhaben, besitzt Macht, aber keine Herrschaft." (38) Es gebe zwei Möglichkeiten der Unterscheidung zwischen beiden Phänomenen:
- der unterschiedliche Intensitätsgrad der De-

termination des Verhaltens der Menschen durch die Herrschaftsträger (39) und

- die Feststellung der formalen und legalen Entscheidungskompetenz der jeweiligen Herrschaftsinhaber. (40)

Für die Theorie des modernen Staates und die in ihm ablaufenden Herrschaftsprozesse ist es von großem Nutzen, zwischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu unterscheiden, da nur durch eine klare begriffliche Trennung das Wesen einer politischen Ordnung erkannt werden kann. (41) Hättich eliminiert das Element des Gehorsams in der Weberschen Definition, um den Begriff der politischen Herrschaft besser operationalisieren zu können. Seiner Meinung nach kann Politik als Lebensbereich der Gesellschaft nur als die "auf Herrschaft beruhende, allgemeinverbindliche Regelung und Gestaltung des Gesellschaftslebens" (42) verstanden werden. Politische Herrschaft liegt damit auch dann vor, wenn Befehle ohne den korrespondierenden Gehorsam bleiben. Politische Herrschaft soll daher für den weiteren Verlauf der Arbeit heißen, " erfolgreich allen Mitgliedern der Gesellschaft Befehle erteilen zu können." (43) Sie erstreckt sich in einer parlamentarischen Regierung vorwiegend auf die Parlamentsmehrheit und die von ihr gestellte Regierung.

a. Die Unterscheidung von Macht und Herrschaft

Während die politische Herrschaft das Verhalten anderer Menschen unmittelbar bestimmt, bleibt die

Macht mehr an der Peripherie des Verhaltensspielraumes ihres Adressaten, "jede Herrschaft ist auch Macht, aber nicht jede Macht ist schon Herrschaft." (44) Interessenverbände zum Beispiel dürfen in einer parlamentarischen Demokratie zwar Macht aber keine Herrschaft ausüben. Der marxistische Ansatz des Grundwiderspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapital könnte nur als Machtverhältnis und nicht als Herrschaftsverhältnis interpretiert werden. (45) Macht ist daher der weitere Begriff.
Politische Herrschaft kann sich nur auf den unmittelbar staatlichen Bereich beziehen; eine Institution, die zur Anwendung "physischer Gewalt" (Weber) legitimiert ist. Auf die parlamentarische Demokratie angewandt heißt dies, daß nur die gewählte Regierung als Exekutive unhintergehbare Herrschaftsansprüche erheben kann. (46) Sie ist zur politischen Herrschaft berechtigt, während alle anderen gesellschaftlichen Gruppen lediglich im Bereich der politischen Macht relevant werden können, d.h. ein Gewerkschaftsführer kann nicht mit dem Anspruch auf Ausführung seinen Funktionären Befehle erteilen, ein Vater nicht seinen Kindern, ein Arbeitgeber nicht den Arbeitnehmern. Sie alle nehmen jedoch auf unterschiedliche Weise am Willensbildungsprozeß teil, üben politischen Einfluß zum Beispiel mittels einer "Lobby" aus und verfügen damit über Macht.

Auf der anderen Seite ist die politische Herrschaft sowohl eine Tatsachenfeststellung, die Beschreibung eines Zustandes, wie auch ein Handlungszusammenhang. Mag Macht auch ein "Mittel der Politik" (47) sein, politische Herrschaft besteht unabhängig

von Inhalten, Wertsetzungen und Normen. "Wer Politik treibt, erstrebt Macht" (48) hatte Max Weber formuliert und damit die Dynamik der Politik, das Streben nach Machtanteil oder nach der Beeinflussung der Machtverteilung gemeint, ohne eine klare definitorische Trennung zwischen politischer Herrschaft und Macht vorzunehmen. Beides spielt in der Politik eine Rolle: politische Herrschaft übt derjenige aus, der von der Verfassung legitimiert die verbindliche Erfüllung seiner Befehle erwarten kann, politische Macht derjenige, der den Träger der politischen Herrschaft beeinflussen kann. Machtphänomene, wie Willenbildung und Repräsentation bestehen nur in "ihrer Hinordnung auf die dominierende, umfassende Ordnung setzende und sichernde Herrschaft." (49) Politische Ordnungstheorien müssen sich daher primär mit der Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung mittels der konkreten politischen Herrschaftsausübung befassen. (50) "Politische Herrschaft ist die institutionalisierte Ordnungsmacht der Gesellschaft." (51) Sie kann total sein, dann wären alle Gesellschaftsmitglieder ihr gleichermaßen unterworfen, oder sie kann dominierend sein, dann würden partielle Machtverhältnisse durch sie stabilisiert oder begrenzt. (52)
Wenn auch Sontheimer die das Blickfeld für das Wesentliche verengende Konzentration auf die "Machtaspekte" beklagt (53) und der Politikwissenschaft die Reflexion über die vernünftige Ordnung des Gemeinwesens empfiehlt, muß er aufgrund von Analysen der verschiedenen Herrschaftsordnungen an der Existenz des Phänomens der politischen Herrschaft als eines konstituierenden Elementes jedes Gemeinwesens festhalten.

Politische Herrschaft besteht daher unabhängig von der Frage nach ihrer Qualität. Sie ist die wesentliche Grundlage aller Staaten. (54)

b. Politische Herrschaftsordnung, Herrschaftskontrolle und Herrschaftsabbau

Eine politische Herrschaftsordnung ist die immanente Ordnung und Regelung des Herrschaftssystems, die im Normensystem der Verfassung gründet. (55) Im Rahmen der Herrschaftsordnung kann zum Beispiel das Problem der Kontrolle der politischen Herrschaft geregelt werden. Dies geschieht in einer demokratischen Herrschaftsordnung durch freie Wahlen oder, institutionell, durch die Trennung der drei Gewalten. Kontrolle politischer Herrschaft soll die Möglichkeit zur Beeinflussung der einmal gegebenen oder noch zu erteilenden Befehle heißen. Sie spielt sich vorwiegend im Bereich der Macht ab.
Abbau von politischer Herrschaft wäre das Streben nach Verminderung und in letzter Konsequenz nach Auflösung politischer Herrschaft. Dieses würde allerdings - per definitionem - die Aufhebung jeden Gemeinwesens und jeder Herrschaftsordnung nach sich ziehen. Wenn etwa Demokratie als das Verschwinden von Herrschaft interpretiert würde, könnte man dieses Demokratieverständnis utopisch nennen. (56)

c. Die Trennung des öffentlichen vom privaten Bereich

Der Gegenstand der politischen Bildung ist die politische Ordnung. Die politische Ordnung der Gesellschaft ist eine Ordnung, die von der politischen Herrschaft stabilisiert wird. Hierbei ist zu beachten, daß eine politische Ordnung nicht alle gesellschaftlichen Phänomene völlig durchdringt. Der Versuch, die Begriffe Herrschaftsordnung und politische Ordnung zu klären, führt in den Problembereich des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft. Dieses ist eine politisch zu lösende Aufgabe und nicht, wie die Existenz der politischen Herrschaft selbst, für ein Gemeinwesen konstitutiv. "Die politischen Ordnungen unterscheiden sich nicht zuletzt darin, wie sie dieses Problem lösen." (57)
Die politische Herrschaft ist nicht der einzige Ordnungsfaktor der Gesellschaft. Es gibt auch Regeln sozialen Verhaltens, die auf allgemein anerkannten sittlichen Normen beruhen. Die Abstände zwischen der Gesellschaftsordnung und der politischen Ordnung können verschieden groß sein; fallen sie beinahe zusammen, kann man von einer totalitären Ordnung sprechen. Eine "Identität von Herrschaftsordnung und Gesellschaftsordnung ist zumindest unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft nur totalitär möglich." (58)
Daher ist auch in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, wie noch weiter auszuführen sein wird, der staatliche und der gesellschaftliche Bereich nicht identisch.

Es soll indessen nicht verkannt werden, daß bei der raschen "Expansion und Intensivierung von Herrschaft" (59) in den letzten hundert Jahren insbesonders durch die technologische Entwicklung mit ihren neuen Möglichkeiten zur Beeinflussung des Bewußtseins der Menschen die politischen und privaten Bereiche sich zunehmend zu verzahnen beginnen. Der Gestaltungsbereich der politischen Herrschaft wird breiter und greift zunehmend in vormals gesellschaftliche Bereiche ein. Man verfolge nur das Anschwellen der gesetzgeberischen Tätigkeit der Bundes- und Länderparlamente.
Die Notwendigkeit einer begrifflichen und funktionalen Trennung zwischen öffentlichem und privatem Bereich bleibt aber für eine politikwissenschaftliche Untersuchung mit dem Ziel einer möglichst exakten Bestimmung der wesentlichsten Kriterien einer demokratischen Herrschaftsordnung unbedingt notwendig.
Für eine Soziologie der Politik, wie sie z.B. K. Mannheim vornimmt, ist diese Abgrenzung wahrscheinlich wenig brauchbar, da es ihm vornehmlich um die Aufdeckung und Erhellung aller Machtprozesse in der gesamten Gesellschaft geht. Mannheim möchte die Macht unter den Maximen "Sicherheit, Effizienz und Freiheit" in der Demokratie verteilen und damit unter Kontrolle bringen. (60)
Das Ziel seiner Arbeit ist daher die Optimierung einer bestimmten Herrschaftsordnung. "Offensichtlich kann keine Gesellschaft ohne irgendeine Form der Macht existieren. Eine sinnvolle Theorie wird sich deshalb weniger mit der abstrakten Frage nach der "Macht schlechthin", sondern vielmehr mit den tatsächlichen Formen der Macht und

ihrer sozialen Verankerung befassen. Sie verfolgt die mit den Wandlungen der Gesellschaftsstruktur einhergehenden Umformungen der Macht, fragt nach der Art und dem Ausmaß der Macht, die verschiedene Mitglieder und Organe der Gesellschaft innehaben, und enthüllt und verurteilt schließlich Machtmißbrauch und Grausamkeit." (61)

d. Sozialisation und politische Herrschaft

Von unserer an politikwissenschaftlichen Kriterien orientierten Untersuchung sollen erziehungswissenschaftliche Theorien, wie z.B. die Sozialisationstheorien, abgegrenzt bleiben, obwohl sie zu dem Problem der politischen Herrschaft in einem gewissen Bezug stehen. Wenn man Sozialisation in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur als den Prozeß des sozialen Lernens begreift, durch den die Heranwachsenden "im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft und im Medium gesellschaftlichen Umgangs sozial handlungsfähig werden" (62), als "bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften wie -kompetenzen gegenüber, gegen oder mit einzelnen, Gruppen und Institutionen" (63), zeigt dies die Berührungspunkte von Erziehung und Herrschaftsordnung. Die Kultivierung der Sozialbeziehungen, die "Enkulturation", sind nur auf der Grundlage eines bestimmten Menschenbildes und Gesellschaftsbildes möglich.

Eine Kritik der Herrschaftsordnung und der Sozialisation muß daher die gleichen weltanschaulichen Begründungszusammenhänge aufweisen. In beiden Bereichen gibt es zwei wichtige Unterscheidungsmerkmale und Deutungsversuche der sozialen Realität:

1. da der Mensch der marxistischen Theorie gemäß das Produkt seiner sozioökonomischen Beziehungen ist, kann nach ihrem Ansatz die Sozialisation nur eine Theorie der Vergesellschaftung sein. Der Mensch soll daher in die vorgegebenen Verhaltensmuster der Gesellschaft eingepaßt werden, eine Rolle in der Gesellschaft übernehmen. Diese Sozialisationstheorie strebt das Ideal des voll-sozialisierten Menschen an, "dessen individuelles Sein sich völlig mit seinem gesellschaftlichen Sein deckt, dessen Subjektivität gänzlich in der Sozialität aufgehoben ist." (64) Ideologische Grundlage dieser Theorie ist die Annahme der Identität von Individuum und Gesellschaft, die für unsere Untersuchung von Bedeutung sein wird.

2. Der andere Definitionsversuch der christlichen Soziallehre ist offener, legt den Menschen nicht eindeutig fest. Darin erscheint der Mensch als doppeldeutiges Wesen: als unabhängiges Naturwesen und als abhängiges Gesellschaftswesen, "als radikal einsam und als radikal vergesellschaftet zugleich". (65) Er soll in freier Verantwortung, eigener Vernunft, Erkenntnis und Sittlichkeit zu eigenständigem und sozialem Handeln befähigt werden. (66)

> Die "Personalität" des Menschen steht in einem permanenten Wechselbezug zwischen seiner Individual- und Sozialnatur. Weltanschauliche Grundlagen sind hier die Persönlichkeit und Einzigartigkeit des Menschen und die plurale, offene Herrschaftsordnung.

Sozialisations- und Herrschaftstheorien können sowohl den "Prozeß der Entpersönlichung" (67), wie auch Selbständigkeit und Persönlichkeitswerdung des Menschen anstreben. Die Ergebnisse einer Analyse sozialer Situationen fallen dabei unterschiedlich aus: Sozialisation kann sowohl die Aufrechterhaltung und Stärkung, als auch die Schwächung und den Abbau einer politischen Herrschaftsordnung anstreben, (68) dem strategischen Lernen in der Klassengesellschaft und antikapitalistischen Strukturreformforderungen (69) wie auch dem Angebot an mehr Toleranz, Selbstbestimmung und Gerechtigkeit in einer politischen Ordnung dienen. (70)
Die politische Herrschaftsordnung ist dem Sozialisationsprozeß vorgegeben. Sozialisation ist daher primär auf das "Umsetzen" von vorhandenen Herrschaftsgrundlagen ausgerichtet, auf "Lernprozesse" (71), die vorgegebene und vorbestimmte Inhalte und Verhaltensweisen den Schülern durch den Unterricht näherbringen sollen. Sozialisation findet zwar im Rahmen einer Herrschaftsordnung statt, sie muß aber nicht von ihr völlig determiniert werden. Die politische Herrschaft dagegen baut auf "Befehlen" auf, die das Bewußtsein der einzelnen Menschen auf vielfältige Art und Weise beeinflussen können, aber unabhängig von zustimmender Er-

kenntnis befolgt werden müssen.

2. Politische Herrschaft und Schule

a. Die Schule zwischen Freiraum und Instrumentalisierung

Schon Platon wies auf den besonderen Zusammenhang zwischen Schule und Staat hin, indem er der politischen Erziehung eine hohe staatspolitische Bedeutung gab. Der Bereich der Erziehung führe den Menschen aus Einsicht zum Gehorsam gegen die Gesetze. (72) Schon in der Antike wird die zweiseitige Beziehung der Schule in ihrer Funktion der Übermittlung rechten Staatsbewußtseins einerseits und in der Heranbildung eines kritischen Bewußtseins der Schüler andererseits angesprochen. Diese doppelseitige Relationen gelten für die Schule auch heute noch.
"In der Idee der Demokratie ist die Politik selber Erziehung", meinte K. Jaspers Ende der fünfziger Jahre. (73) Doch diese allgemeine und idealistische Auffassung genügt den heutigen Ansprüchen an den mündigen demokratischen Staatsbürger nicht mehr. Das Beziehungsgeflecht zwischen Politik und Pädagogik ist viel komplexer, als es dieser Satz vermuten läßt.
Über das Wesen der politischen Herrschaft und die verschiedenen Herrschaftsformen sollen die jungen Menschen im heutigen politischen Unterricht "aufgeklärt" werden. Sie benötigen gerade in einer Demokratie die Einsicht in gesellschaftliche und

politische Strukturen, die eine sinnvolle Teilnahme an politischen Prozessen erst ermöglichen. (74)
Der Schüler bedarf eines politischen Grundwissens, das ihm einen Überblick über die Sinnprinzipien seiner politischen Ordnung gibt. (75)
Für die politische Herrschaft ist die politische Bildung in der Schule von besonderer Bedeutung, nicht nur, weil die Schule "Sinnbilder und Sinnsysteme des Selbstverständnisses und der Daseinsführung" (76) liefert und damit in den Machtprozeß eingreifen kann, sondern weil sie selbst eine staatliche Institution ist. (77)
Die Schule und ihr Unterricht stehen daher vor der zweifachen Aufgabe: sie haben einerseits den gesetzgeberischen und verfassungsmäßigen Auftrag zu erfüllen, den Schüler auf der Grundlage der vorgegebenen Verfassungsordnung zu erziehen, andererseits aber frei von ideologischen und einseitigen Einflüssen zur Kritikfähigkeit und zu vernünftigem Handeln anzuleiten.
Die Schule ist daher zwar eine Institution der demokratischen Herrschaftsordnung, hat aber einen angemessenen Freiraum für ihre pädagogische Arbeit. Die Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und die kritische Diskussion ihrer Prinzipien sind kein notwendiger Widerspruch in einer Demokratie. In dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gibt es Garantien individueller und gesellschaftlicher Freiheit, die den staatlichen Ordnungsanspruch begrenzen und dem Einzelnen wie der Gesellschaft die Chancen für Selbstentfaltung und Selbstorganisation sichern sollen. "Das Grundgesetz verzichtet damit auf jeden Anspruch ordnungspolitisch abschließender Gestaltung." (78)

Dieser Verzicht erleichtert es der Schule, sowohl die eigene Herrschaftsordnung zu verteidigen, als auch sie in kritischer Distanz zu prüfen. Nur in diesem offenen, quasi-herrschaftsfreien Raum kann die notwendige geistige Freiheit entstehen, die die Heranbildung kritischer und demokratischer Staatsbürger ermöglicht. Auf eine möglichst umfassende Wissensvermittlung muß deswegen nicht verzichtet werden, im Gegenteil, das Wissen über die Grundlagen einer demokratischen Herrschaftsordnung ist eine Voraussetzung geistiger Freiheit. Nach wie vor ist es daher die Aufgabe des politischen Unterrichts in der Schule, Wissen zu vermitteln über "die politischen Ordnungsstrukturen unserer Gesellschaft, über die Institutionen und ihre Funktion (...) bis hin zur Erhellung der zugrunde liegenden Sinnkategorien." (79)
Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist daher eine Beziehung "sui generis" (80) und kein verlängerter Arm einer bestimmten politischen Ideologie, geschweige denn eine Herrschaftsbeziehung. Mündigkeit und Selbständigkeit des Schülers wird gerade dort nicht erreicht, wo Menschen von Kindheit an politisch indoktriniert werden. (81)
Allerdings ist diese grundgesetzliche Interpretation der Schule zwischen den politischen Parteien in der Bundesrepublik nicht mehr unumstritten, wie dies die Diskussion über die Einstellung von Mitgliedern radikaler Organisationen in den Schuldienst zeigt. Dies beweisen ebenfalls die von einigen Kultusministerien herausgegebenen lernzielorientierten Curriculumentwürfe, die die Unterrichtsinhalte detailliert festzulegen versuchen. (82)
Im Bereich des politischen Unterrichts können für

die unterschiedlichen Interpretationen der Funktion der politischen Herrschaft in einer Demokratie zwei Curriculumentwürfe stellvertretend für andere hervorgehoben werden: die hessischen Rahmenrichtlinien "Gesellschaftslehre" Sekundarstufe I, 1973, und der rheinlandpfälzische Vorentwurf zu einem Curriculum Sozialkunde für die Klassen neun bis elf, 1971/72.

b. Curriculumrevision und politische Herrschaft

Gleichzeitig eingebettet und als Folge jahrelanger Bemühungen um die Reform des Schulwesens in der Bundesrepublik wurde im Zuge einer zunehmenden "Bildungsgesellschaft" ("Bildung ist Bürgerrecht") nach dem ökonomisch-statistischen, dem sozialpolitischen und dem technologisch-rationalisierten Ansatz von Saul B. Robinsohn der Vorschlag einer Revision der Lerninhalte gemacht. (83)
Bildung als Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der Schule sollte zum rechten Verhalten in der Gegenwart hinführen und gleichzeitig strukturelle Veränderungen des Schulwesens inhaltlich mit Leben erfüllen, denn jede strukturelle Veränderung bleibe solange ineffektiv, als "die Bildungsprogramme auf Funktionen einer früheren Bildungsperiode zugeschnitten sind." (85)
in der heutigen Zeit rascher Veränderungen in

Kultur und Wissenschaft wird die Beibehaltung einer klassischen Bildungnorm problematisiert. (85) Schon in den neueren Didaktiken wurden die bisher eher statisch-verstandenen Bildungsinhalte zunehmend dynamischer und z.B. als das Ergebnis des Kampfes geistiger Mächte (E. Weniger) dargestellt. (86) Besonders die sozial-politische Reformbewegung Ende der sechziger Jahre mit dem Ziel der Verwirklichung der "Chancengleichheit" im Bildungswesen, des Abbaus der Bildungsbarrieren und der Öffnung und Durchlässigkeit aller Bildungsinstitutionen (87) lenkte die Aufmerksamkeit auf die Inhalte des Lehrens und Lernens. Das Bildungswesen sollte nicht nur organisatorisch, sondern auch auf der Grundlage neuer Lerninhalte reformiert werden.

Eine wirkliche Berücksichtigung sozialen Wandels mußte an überlieferten Normen rühren. Sie sollten nicht mehr als vorgegebene Werte unkritisch hingenommen oder als beliebige abgetan werden, sondern dem Anspruch auf allgemeine Kritisierbarkeit unterworfen werden. Der Unterricht sollte sich mehr an der politisch-gesellschaftlichen Realität orientieren.

Nach diesen neuen Erkenntnissen war ein zweiter Schritt die Überlegung, was zur "Bewältigung von Lebenssituationen" (89) für den Unterricht von Bedeutung sein könnte. " Damit ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden

soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können." (90)
Die "optimale Objektivierung" des Wissens und die damit verbundene Möglichkeit der Festlegung von politischen Normen ist für das Fach "Sozialkunde" oder "Gesellschaftslehre" von besonderer Problematik. Kein anderes Schulfach beschäftigt sich in ähnlich ausführlicher Weise mit politischen Vorstellungen und Wertungen, die die Legitimation politischer Herrschaft konstituieren. (91)
Im Zuge der allgemeinen Politisierung des Schulwesens (92) war die Entwicklung der Curricula für dieses Fach ein Schwerpunkt der Arbeit der von den Kultusministerien eingesetzten fachdidaktischen Kommissionen. Sie versuchten, das Problem der Ermittlung verobjektivierter Lernziele zu lösen vor dem Hintergrund der Manipulationsmöglichkeiten und -gefahren, die in ihnen stecken. (93 und 94)
Die Lerninhalte sind nur durch normative Vorentscheidungen konkreter zu bestimmen. Fachwissenschaftler und Curriculumforscher können in notwendiger Beschränkung nur den verobjektivierten Rahmen angeben. (95) Wie immer Wissenschaftsfelder abgegrenzt, Kriterien gesetzt und Experten ausgewählt sind, Vorentscheidungen über Wertgesichtspunkte sind von entscheidender Bedeutung. " Es handelt sich nun einmal bei der Bestimmung von Curricula um Entscheidungen von moralen Problemen, in die sowohl Wertgesichtspunkte, also Normen, wie Wissen und Meinung über die Bedingungen realer Verhaltensweisen eingehen." (96) Die Aufgabe der Curriculumforschung ist es, nicht vor diesen Fakten zu kapitulieren, sondern sie soll "durch

die Analyse der didaktischen Diskussion, durch die Vorgabe der Gegenstandskataloge und der möglichen alternativen Zielsetzungen sowie durch Informationen über deren empirisch bereits festgestellte Relationen herausgeforderte Entscheidungen objektivieren." (97)
Die Wissenschaft kann allerdings den Politikern die Grundsatzentscheidungen nicht abnehmen, da sie nicht über "gut" oder "böse" entscheiden kann. (98) Die vorliegende Arbeit bemüht sich, diesen Umsetzungsprozeß und Zusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen und politischen Wertungen sichtbar zu machen, damit dieser allgemeiner Kritik leichter zugänglich wird. Es soll aufgezeigt werden, wie und warum in den Curriculumentwürfen der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen für den politischen Unterricht bestimmte leitende Intentionen, nämlich die Kontrolle oder der Abbau politischer Herrschaft, in regulative Kriterien (99) umgesetzt werden. (100)
Auch der äußere Zusammenhang der Qualitäten politischer Herrschaft und Pädagogik ist besonders auffallend, weil hier ein unmittelbarer Zusammenhang von politischer Herrschaftsorganisation und dem Spielraum des schulischen Unterrichts besteht. Je nach der Qualität der Herrschaftsstruktur werden die Grenzen für die Schulfreiheit eng oder weit gezogen. In einem ideologisch-geschlossenen Herrschaftssystem sind die Lerninhalte eng an die herrschende Ideologie gebunden, zur Herstellung des "richtigen Bewußtseins". (101) In einem offenen Herrschaftssystem können die Lehrpläne selbst offen sein. (102)
Die Organisationsstruktur einer politischen Herr-

schaftsordnung hat daher einen direkten Einfluß auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Curriculumforschung, Pädagogik und Politik stehen in wechselseitigem Zusammenhang. Politikwissenschaft und Pädagogik sind in der "Theorie der Bildungswerte" (103) zu gemeinsamer Arbeit aufgerufen. Durch den enormen Aufstieg der Wissenschaften, die zunehmende Verwissenschaftlichung der Umwelt erhält die politische Erziehung einen neuen Stellenwert. Die Legitimation (104) politischer Herrschaft tritt zunehmend in den Vordergrund allgemeiner Betrachtungen und damit der Zwang zur Koordination zwischen politischem Bwußtsein und Herrschaft. Die Politik selbst ist heute zwar in hohem Maße selbst Erziehung, die Schule legt aber nach wie vor die Grundlagen politischen Selbstverständnisses und Verstehens. In dieser Relation ist Wissen Macht (105), vermittelt politisches Wissen Autorität - ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Herrschaftsordnung. In Hervorhebung dieses Sachverhaltes werden Erziehung, Bildungsinhalte und Curricula heute die"neue Herrschaftsform" genannt. (106)

3. Der Staat und die politische Herrschaft

Die Interdependenz von Herrschaftsform und Vorstellungswelt zeigt ein Blick in die Geschichte der Staatstheorien. Seit dem idealen "Philosophenstaat" Platons (107) und seinem Postulat der Ein-

heit von Philosophie und Macht haben die Träger politischer Herrschaft es immer wieder versucht, auch die Herrschaft über das Denken ihrer Untertanen zu beeinflussen oder gar zu bestimmen. (108) Die verschiedenen Staatstheorien waren ein Mittel zur Festigung ihrer Herrschaft, sie bevorzugten je nach der Art der jeweiligen Herrschaftsordnung monarchistische, demokratische oder aristokratische Staatsformen. Man kann zwei unterschiedliche philosophische Ansätze unterscheiden, die auch für die heutigen Herrschaftsordnungen von großer Bedeutung geblieben sind:

a. Der Staat als ideale Ordnung

Die Interpretation des Staates als Ideal oder als Weg zur Erreichung eines idealen Zustandes ist in der Geschichte besonders häufig anzutreffen. Der Staat wurde u.a. interpretiert als:

- Möglichkeit zur Überwindung von "Leid" und der "Wirklichkeit des Bösen", als Freiheit, Einigkeit und Identität mit der Familie bei Platon (427-347), (109)
- gelebte Gerechtigkeit auf der Grundlage einer Friedensordnung in der Verbindung von Gottesstaat und Weltstaat bei Augustinus (110) (354-438)
- utopischer Idealstaat der Nächstenliebe bei Thomas Morus (1478-1535) (111),
- Mittel zur Verwirklichung des Erfolges und der Macht eines Fürsten bei Niccolo Machiavelli (1469-1527) (112),

- Verwirklichung der absoluten Souveränität (113) und der Fürstengewalt als Ebenbild Gottes bei Jean Bodin (1530-1597) (114),
- "Ausübung des allgemeinen Willens" bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (115),
- " die Gewalt der sich als Wille verwirklichenden Vernunft" und "Wirklichkeit der sittlichen Idee" bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) (116),
- "Diktatur des Proletariates" und deren Überwindung in der nachfolgenden herrschaftsfreien Gesellschaft bei Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) (117),
- " Entfaltung und Förderung einer Gemeinschaft physisch und seelisch gleichartiger Lebewesen" bei Adolf Hitler (1889-1945) (118).

Die politische Herrschaft diente in allen genannten Begründungsversuchen nicht nur einem höheren Ideal, sie war absolut und unbegrenzt. Als Folge der Überhöhung des Herrschaftszieles wird die Politik hier zu einer Weiterführung philosophischer Vorstellungen. (119) Die Frage nach der humanen und sozialen Qualität und damit nach den konkreten Mitteln der Herrschaft wird in den Hintergrund gedrängt. Das ideale Ziel soll nur durch die Vereinigung aller Herrschaft in einer Hand oder einer Gruppe erreicht werden. (120)
Nach dieser Interpretation war es die Aufgabe der Schule, dem Volk die jeweiligen Bildungsinhalte zu erläutern. Hierbei hatten die Staatsphilosophen und -theoretiker sich weniger mit konkreten Herrschaftsformen und ihren Auswirkungen auf die Menschen beschäftigt, mehr mit den "höheren Zwecken"

und einem Staatsideal. Mensch und Staat waren identisch, Tugenden und Laster der Menschen wurden unmittelbar auf die des Staates bezogen. Bei Machiavelli waren z.B. alle Staatsformen gleichermaßen verderblich, "denn Tugend und Laster wohnen dicht beisammen." (121)
Allerdings wechselten die politischen Bezugspunkte, die obersten Autoritäten wandelten sich von "außerweltlichen" zu "innerweltlichen". Von der Antike bis zur Aufklärung wurde die weltliche Gewalt von Gott oder von einem anderen jenseitigen Wesen abgeleitet. (122) Erst mit dem Ausgang des Mittelalters wurde diese transzendentale Interpretation von der naturrechtlichen abgelöst. Hugo Grotius (1583-1645) schrieb: "Das Naturrecht ist so unveränderlich, daß selbst Gott es nicht verändern kann." (123)
Das Volk selbst wurde als Träger der Souveränität in den Mittelpunkt des politischen Handelns gerückt. Es erhielt die Macht, "böse Fürsten" (124) zu richten. Mit der Identitätslehre Rousseaus wurde die idealistische Staatsanschauung weitergeführt, der "allgemeine Wille" (125) wurde zum absoluten, obersten Prinzip und zum Fundament politischer Herrschaft. Hegel interpretierte den"Weltgeist" als den "Gang Gottes" in der Welt. " Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee." (126)
Die Idee, nicht der Mensch, wird in den Mittelpunkt einer politischen Ordnung gestellt.
Alle absoluten und unbeschränkten Herrschaftsordnungen fußen auf den Grundstrukturen dieser politischen Theorien, in denen Individuum und Gesellschaft vereinigt werden. In der philosophischen Überhöhung der politischen Ordnung und ihrer

Idealisierung verschwindet das Individuum im Kollektiv. Auch die heutigen Herrschaftstheorien, die paradoxerweise den Herrschaftsabbau zum Ziele haben, gründen - wie wir sehen werden - in dieser Identitätstheorie.

b. Der Staat als rationale und kontrollierte Ordnung

Neben diesen idealistischen Vorstellungen gab es in der Geschichte der Staatsphilosophien wirklichkeitsbezogenere und pragmatischere. Die kontrollierbare und begrenzte politische Herrschaft wurde hier einer allgemeinen und verabsolutierten vorgezogen. Der Mittelpunkt des Denkens dieser Staatstheoretiker war eine ausgewogene und gleichmäßige Teilhabe möglichst vieler Menschen und Gruppen an der politischen Herrschaft mit dem Ziel einer besseren Kontrolle.

- Aristoteles (384-322) fand in seiner Lehre vom besten Staat eine Gemeinschaft, die sich auf den Mittelstand gründet, als die beste. In den Staaten, in denen der Mittelstand zahlreich sei und stärker als andere Gruppen, könne das Übergewicht eines Extremes verhindert werden. Der Staat sei der beste, dessen Verfassung allen Bürgern ein Leben der Mitte und des Maßes sichere. Aristoteles steht mit dieser Theorie daher im Widerspruch zu Platons Idealstaat. Nicht Einheitlichkeit, sondern Vielfältigkeit sei das Ziel einer guten Herrschaftsordnung. (127)
- Cicero (106-43) modifizierte die These von dem

> Verlauf der Verfassungsformen von der Monarchie über die Aristokratie zur Demokratie und zurück, indem er, die Idee des Polybios (um 201-120) aufgreifend, eine Mischverfassung mit Elementen aus allen drei in ausgewogenem Verhältnis als die bestmögliche Verfassung empfahl. Letztere sah er als eine Grundlage für die Größe des römischen Weltreiches an. (128)

Mit dem Beginn der Neuzeit - nach einer Phase der absoluten Herrschermacht - besinnt man sich wieder auf die Möglichkeiten einer Begrenzung politischer Herrschaft und der Eindämmung der Gefahr des Machtmißbrauchs. Die individuelle Emanzipation des Menschen, die in der antiken Philosophie des Aristoteles wurzelt, und die christliche Anthropologie, die den Menschen als das Ebenbild Gottes sah, wurden die leitenden Wertvorstellungen. (129)
Eine Herrschaftsordnung sollte mehr an dem Willen der Regierten orientiert werden, mehr den Willen der Regierten als den der Monarchen wirksam werden lassen.(130)
Die realen Bedingungen des politischen Zusammenlebens treten hier in den Vordergrund. " Denn von der Angst, das Leben vor den Angriffen der anderen zu schützen, können die Menschen nur durch eine erfolgreiche Technik des Machterwerbs und der Machterhaltung befreit werden, von der nicht minder drückenden Ungewißheit, das Leben in Hunger und Elend zu erhalten, nur durch eine richtige Organisation der gesellschaftlichen Ordnung." (131)
Die Beziehungen der Menschen untereinander in einer selbstgesetzten Ordnung und deren gerechte Gestaltung werden zu Schnittpunkten wirklichkeitsbe-

bezogener Staatsanschauungen.
Thomas von Aquin (um 1224-1274) übernimmt die aristotelische Definition des Menschen, der auf die Gesellschaft hingeordnet ist, aber nicht in ihr aufgeht. Sein Ziel ist die gerechte Herrschaft und die Monarchie als die zweckmäßigste Regierungsform. Die absolute Macht des Königs sollte allerdings eingeschränkt werden, um einer Entwicklung zur Tyrannis vorzubeugen. Eine gemischte Verfassung sei daher die beste, weil kein Mensch von einem anderen die unbedingte Unterwerfung verlangen könnne. (132)
Von Thomas Hobbes (1588-1679) wird erstmals ein neues Element mit dem Ziel einer Herrschaftskontrolle eingeführt: der Vertrag soll zur Grundlage politischer Herrschaft werden. (133)
John Locke (1632-1704) führt als erster Staatstheoretiker die Trennung zwischen legislativer und exekutiver Gewalt in die Diskussion ein. (134) Mit Charles Montesquieu (1689-1755) wird der Gedanke einer kontrollierten und begrenzten Herrschaft einen entscheidenden Schritt weitergeführt. In seiner Drei-Gewalten-Theorie trennt er die politische Herrschaft in drei Teile: "Es gibt ferner keine Freiheit, wenn die richterliche Gewalt nicht von der Gesetzgebenden und der vollziehenden getrennt ist." (135)
Die erstrebenswerteste Ordnung wird die gemäßigte Herrschaftsform, die den Machtmißbrauch verhindern soll, indem in ihr " die Macht durch die Macht in Schranken gehalten wird." (136)
Dieser Ansatz wird von Immanuel Kant (1724-1804) philosophisch untermauert in seinem Postulat, die Bestimmung des Menschen liege allein in seinen Handlungen, nicht im Metaphysischen. Daher habe

das Volk alleine ein Widerstandsrecht gegen eine unrechtmäßige Herrschaft. Einem Volk könne nichts zugemutet werden, was es nicht bei nötiger Einsicht über sich selbst beschließen könnte. (137) Es gebe keine derartigen Gesetzlichkeiten, nach denen die Welt unaufhörlich sich vom Schlechteren zum Besseren wende. (138) Der Mensch selbst bleibe der Schöpfung Endzweck. Ein"Gemeinwille", in dem der Mensch total gebunden und von dem er gezwungen wird, "frei" zu sein, gibt es für Kant nicht. (139)

Diese politischen und philosophischen Theorien mit dem Ziel der Bindung der Macht an den Willen der Regierten und der Erhaltung der Menschenwürde als der Grundlage jeder politischen Ordnung erreichten ihren Höhepunkt in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776: "daß, wenn immer irgendeine Regierungsform sich als diesen Zielen abträglich erweist, es das Recht des Volkes ist, sie zu ändern oder abzuschaffen und eine neue Regierung einzusetzen." (140)

Wie es diese Antwortversuche zeigen, ist die Frage nach der Verantwortlichkeit der politischen Herrschaft und deren Begrenzung und Kontrolle bis heute ein zentrales Problem der Herrschaftsordnungen geblieben. Dies gilt auch für die Gegenwart. "Die große Aufgabe der Gegenwart besteht nicht in der rechtlichen Formulierung, sondern in der rationalen Ausbildung der politischen Macht, die voll verantwortlich sein muß und nicht willkürlich ausgeübt werden darf." (141)
Diese Theorien, die eine kontrollierbare Herrschaft in einer rationalen Herrschaftsordnung zum Ziel haben, üben auf die heutige demokratietheoreti-

sche Auseinandersetzung in Politikwissenschaft und politischer Bildung einen großen Einfluß aus. Dies nicht zuletzt, weil sie zur Grundlage der parlamentarisch - demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland geworden sind.

II. DIE POLITISCHE HERRSCHAFTSORDNUNG ALS ZENTRALER LERNGEGENSTAND DER POLITISCHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND

Die Erziehung zum politisch - selbstbewußten Bürger in einer auf der Beteiligung aller beruhenden Gemeinschaft hat in der deutschen Pädagogik lange auf sich warten lassen. Die Zersplitterung des obrigkeitlich regierten Ständestaates in viele kleine Fürstentümer und die idealistisch - humanistische Bildungstradition verhinderten lange die Intensivierung einer auf die konkrete Herrschaftsordnung bezogenen politischen Bildung.
Die Notzeit der napoleonischen Ära erst machte das deutsche Volk zu politisch selbstbewußteren Staatsbürgern, das Verschwinden des Ständestaates und die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht förderten diesen Prozeß. Die von Freiherr von Stein durchgeführte Staatsreform ermöglichte die formale Freiheit der Person und die Selbstverwaltung in den Gemeinden. Das Ziel der Bildungsarbeit in den Schulen wurde der "fleißige und tüchtige, ordentliche und national gesinnte Patriot." (142) Die Erziehung richtete sich weniger auf die Mitgestaltung der gegebenen Herrschaftsordnung, mehr auf die "inneren" Qualitäten des Menschen, z.B. die Tugendhaftigkeit und den Humanismus. Unter dem Einfluß der Antike und der deutschen Klassik waren Humanismus und Individualität die besonderen Ziele pädagogischer Anstrengungen. Für Humboldt z.B. war die Individualität der "höchste Zweck des Weltalls." (143)

"Allseitige und harmonische Förderung aller "inneren" Anlagen und Kräfte, Bereicherung von Verstand, Gemüt und Phantasie war der Zweck aller Erziehung." (144)
Die aktive Gestaltung der politisch-sozialen Umwelt blieb in den Hintergrund gedrängt. Eine zur aktiven Mitgestaltung anregende politische Bildung gab es offiziell nicht bis zur Zerschlagung der alten feudalistischen Strukturen der Kaiserzeit und der Gründung der deutschen Demokratie. Es fehlte nicht nur der politische Unterricht in den Schulen, sondern auch eine politische Pädagogik.

1. Die a-politische Erziehung in der deutschen Vergangenheit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges

Es gibt bis heute keine umfassende Geschichte der a-politischen Pädagogik in der deutschen Vergangenheit, die diese bewußt so qualifizieren würde. Obwohl auch die vergangenen Erziehungsinhalte politisch relevant waren, haben sie nicht die gesellschaftliche Wirklichkeit und das politische Handeln zum Ziel gehabt.
Die Erziehung zur "gesellschaftlichen Transzendenz", zum möglichst vollkommenen Menschen, zum passiven Untertanen und zum "homo metaphysicus" (145) waren bevorzugte pädagogische Zielvorstellungen.

a. Die Philantropen (Basedow, Wolke, Iselin, Campe, Trapp und Pestalozzi) (146) setzten die "Liebe zu allem, was Menschenantlitz trägt, als höchste Tugend." (147)

Die Sittlichkeit allein könne den Menschen emporheben "zum Gefühl der inneren Würde unserer Natur und des reinen, höheren, göttlichen Wesens, das in uns selbst liegt." (148) Im Mittelpunkt der philantropischen Pädagogik stand der sittlich vollkommene, harmonische Mensch. (149)

b. Der Neuhumanismus und die "pädagogische Provinz" (Humboldt, Goethe, Schiller) gaben dem sprachlich-ästhetischen Bildungsgedanken in den Gymnasien Raum. Das Ziel der Erziehung sei die "innere Verbesserung und Veredlung" (150) des Menschen, "die höchste und proportionirlichste (!) Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen." (151)
In der idealen Gemeinschaft entwickele jeder Mensch sich "nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen." (152) Humboldt lehnte eine politisch ausgerichtete Pädagogik ab, Staatsenthaltsamkeit sei ein pädagogisches Prinzip. (153) Der Staat sollte seine Wirksamkeit von selbst auf das Wohl der Gemeinschaft lenken. Jedes Eingreifen in die Privatangelegenheiten der Bürger war verwerflich, solange kein Rechtsbruch vorlag. (154)
"Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen." (155)
Goethes Bildungsideal der "pädagogischen Provinz", das für die Entwicklung des Gymnasiums bedeutungsvoll wurde, wollte in der Beschränkung die wahre Meisterschaft finden. Die Erziehung zum Handwerk vermittle höhere Bildungsgüter als bloße Philosophie. (156)

In dieser humanistischen Tradition standen folgende Theoretiker der politischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts:

- Kerschensteiners Arbeitsschultheorie sollte der Unterordnung und Einordnung des Einzelnen in gemeinsame Arbeit dienen. "Hingabesittlichkeit" (157) und "uneigennützige Liebe" (158) wurden die obersten Erziehungsziele,
- Foersters Erziehung zur Gesamtkultur und Religion,
- Sprangers Erziehungstheorie zum "metaphysischen Grund",
- Newes Erziehungstheorie zur "politischen Gefühlsbildung",
- Oetingers Erziehungstheorie zur "Partnerschaft".

Obwohl die Schulpolitik in Preußen in der Mitte des 19. Jahrhunderts den bis dahin offiziell angestrebten freiheitlichen Unterricht an die Obrigkeit und die königliche Autorität stärker anzubinden versuchte, (159) haben sich die Lehrer und Pädagogen vielfach "gegen diese Zumutung gesträubt." (160) Führende Pädagogen haben sich besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts "gegen die Zweischneidigkeit der Regierungsforderungen gewehrt, daß man zwar den politisch uninteressierten und untätigen Schulmeister wollte, ihm aber gleichzeitig vorschrieb, er solle eine bestimmte soziale und politische Lehre, nämlich die des christlich-konservativen Obrigkeitsstaates und einer patriarchalischen Gesellschaftsform, ausbreiten und einüben." (161)
Beide Elemente, die Erziehung zur unwirklichen, idealen Gemeinschaft und der Versuch einer obrigkeitsstaatlichen,"a-politischen" Bildung förderten den Zusammenbruch der geistigen und pädagogischen

Wertvorstellungen in der Zeit des Dritten Reiches. Erst der totale Erziehungsstaat Adolf Hitlers mit der durch die technologische Entwicklung möglich gewordenen Verbürokratisierung der Schule und der erweiterten Kontrollmöglichkeit stellte den Unterricht vollständig in den Dienst einer totalitären Herrschaftsordnung. In der allgegenwärtigen Propaganda wurde der ehemalige humanistische Individualismus zur "Führerverehrung" umfunktioniert (162) und zur Preisgabe der Persönlichkeit des Einzelnen in der Unterwerfung unter die Rassenideologie pervertiert. Es erzogen zum ersten Mal in der deutschen Geschichte die Schule und ihre politische Pädagogik "Funktionsgehilfen zum Mord". "In den Konzentrationslagern verwehten die letzten Reste eines optimistischen, idealistischen und pathetischen Menschenbildes." (163) Mit den Mitteln moderner Technik und den Methoden der Massenbeeinflussung, der Propaganda, des Films, des Rundfunks und der Presse, der Instrumentalisierung der Bürokratie und der Schule im Sinne einer Ideologie schien es den Trägern der Herrschaft zum ersten Mal in der Geschichte gelungen zu sein, ein ganzes Volk geistig "umzukrempeln". Die"Perversion des Geistes" (Jochen C. Fest) schien erfolgreich durchgesetzt worden zu sein. (164) Die staatlichen Bestrebungen zur Ideologisierung und Instrumentalisierung der Schulen für eine totalitäre Herrschaftsordnung erreichten zum ersten Mal in der deutschen Vergangenheit alle Teile des Reiches.

2. Vergangenheitsbewältigung und Neubeginn der politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg

Für Th. W. Adorno gab es nach dem Erlebnis der Perversion humanistischer Erziehung nur noch ein Ziel zukünftiger politischer Bildung: "Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Ausschwitz nicht sich wiederhole." (165)
Die Schule sollte zukünftig auf die "Entbarbarisierung" (166) des Menschen hinarbeiten. Die Situation der politischen Pädagogik war von dem Schock des Nazi-Staates gekennzeichnet. Man suchte nach neuen Bildern und Inhalten . "Ein Weiterleben nach dem Nazistaat setzt eine geistige Revolution voraus, eine sittlich-politische Revolution auf geistigem Grunde." (167)
Diese Erkenntnis und der Wille zur Neugründung politischer Herrschaft sollten die Voraussetzung für eine neue Zukunft der Bildungsinhalte sein. Eine neue politische Ordnung war die Hoffnung vieler Pädagogen, die auf neuer moralischer und sittlicher Grundlage dem Wunsche Graf Stauffenbergs folgen wollten:" Wir wollen eine neue Ordnung, die alle Deutschen zu Trägern des Staates macht und ihnen Recht und Gerechtigkeit verbürgt." (168)

Das Ende des Zweiten Weltkrieges bildete auch gleichzeitig eine tiefe Zäsur deutschen Staatsbewußtseins, eine Suprematie des Staates schlechthin wurde jetzt entschiedener als zuvor abgelehnt. (169) Das Versagen der "Hitler - Generation" (170) fachte die Debatte um die Legitimität staatlicher Herrschaft an. (171) Dieser Diskussion ent-

sprach das neugeschaffene Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das eine Beschränkung aller Staatlichkeit und das Recht des Individuums, die Würde des Menschen in den Mittelpunkt seiner demokratisch - parlamentarischen Herrschaftsordnung stellte. (172)
Die Berichte über die unbeschreibliche Brutalität in den Vernichtungslagern, wie z.B. der Bericht über ein angeblich "normales Bürgerleben" des Lagerkommandanten Rudolf Höß (173) verdeutlichte die politische Naivität und Unreife vieler Staatsbürger in der Vergangenheit und schockierte die pädagogische Öffentlichkeit. (174) Sie erkannte besonders in seiner Biographie eine "authoritarian personality", die M. Horkheimer und Th.W. Adorno soziologisch untersuchten, " ein Mensch, der zur beliebigen Gefolgschaftstreue incliniert, ein Typ, der in der Zeit der Manipulierbarkeit der Massen durch die Meinungsbeeinflussung in der Demokratie nicht weniger gefährlich ist als in totalitären Staaten." (175)
Dem totalen äußeren Zusammenbruch entsprach daher der innere Zusammenbruch der verabsolutierten humanistischen Werte der bis zu diesem Zeitpunkt gültigen politischen Pädagogik. Die deutsche Nation hatte ihre Selbstsicherheit verloren: " Es gibt wenige moderne Länder, deren Menschen ähnlich ratlos vor der Gesellschaft stehen, zu der sie sdbst gehören." (176) Viele suchten eine Antwort auf die Frage: Wie war Ausschwitz möglich? (177) Fassungslos standen viele Pädagogen vor der Tatsache, "daß Tausende von Absolventen deutscher Gymnasien sich durch den gepflegten Humanismus ihrer geistigen Bildung nicht daran haben hindern lassen, Menschen zu zertreten wie Ameisen." (178)

Der Schock der "Väter-Generation" übertrug sich auf die eigenen Söhne und Töchter, ebenfalls der Versuch der psychischen Verdrängung, die Abwehr der moralischen Anklage der anderen Nationen und der eigenen Kinder. Die Verantwortung für die Untaten sollte alleine der ehemalige Reichsführer tragen. Doch ein Rest des Schuldgefühls blieb gleichsam als Komplex im Unterbewußtsein haften. In einer Art von Sublimierung wandten sich die Eltern in den fünfziger Jahren wieder von der politischen Welt ab, zurück auf ihr Privatleben. (179) Die eigene Familie sollte es besser haben. In ihr sollten Grausamkeit und Brutalität vergessen sein. (180)
Durch diese politische Abstinenz verschwand die zielgerichtete Beschäftigung mit der politischen Realität und die konkrete Mitarbeit an der eigenen Herrschaftsordnung. Die Nachkriegsgeneration wurde so in einem Gefühl eigener Geborgenheit und in der Folge des "Wirtschaftswunders" frei von materieller Not und der Erfahrung politischer Unfreiheit erwachsen. Die Versuchung, diese ideale "Familien-Nest-Erfahrung" auf alle Bereiche der Gesellschaft auch außerhalb der eigenen Familie zu übertragen, mußte zum Konflikt führen.
Die in den sechziger Jahren erfolgte Politisierung von Wissenschaft und Schule, angeführt von einer besonderen politischen Theorie, hatte diese Entwicklung maßgeblich beeinflußt: die "Kritische Theorie" der Frankfurter Schule entsprach den neuen Wertvorstellungen. Sie verhieß eine harmonische Gesellschaftsordnung und einen "neuen Menschen" (Marcuse), frei von Furcht und Not in einem idealen Staat in vollendeter Selbstverwirklichung, frei von jeglicher Repression. "Man gab das Interesse am wirklich Bestehenden auf, um an

das bloß Mögliche zu denken, kurz, man lebte geistig in jenem idealen Staate, den die Schriftsteller gegründet hatten." (181)
Die Angst vor einer nochmaligen Wiederbelebung des Faschismus war groß: "Der Nationalsozialismus lebt nach, und bis heute wissen wir nicht, ob bloß als Gespenst dessen, was so monströs war, daß es am eigenen Tode noch nicht starb; oder ob es gar nicht erst zum Tode kam; ob die Bereitschaft zum Unsäglichen fortwest in den Menschen wie in den Verhältnissen, die sie umklammern." (182)
Die Vorkehrungen der westlichen Siegermächte um die "reeducation" (183) des deutschen Volkes zur Demokratie unterstützten die Bemühungen um neue Inhalte für die politische Pädagogik. Man entwickelte zunächst zwei Grundtypen:

a. die Erziehung zur Partnerschaft und
b. die Erziehung zur Einführung in die Funktionen des demokratischen Staates. (184)

Wegen des Fehlens einer Gesamtkonzeption begnügten sich die Lehrer in ihrem Unterricht mit verschiedenen Methoden, sie gingen rein additiv vor, reduzierten auf Grundfragen oder bevorzugten das sog. Aktualitätenkino. (185)
Während diese Konzeptionen noch ganz in der Tradition der vergangenen pädagogischen Theorien standen, versuchte man mit drei neuentwickelten Konzeptionen eine zukunftsweisende, an der demokratischen Herrschaftsordnung orientierte politische Pädagogik zu entwerfen.:

a. die rational konzipierte staatsbürgerliche Erziehung (Weniger, Litt),
b. der ethische Personalismus (A. Petzelt, Röhrig) und
c. die gesellschaftskritische Konzeption (Dahren-

dorf, Frankfurter Schule).

Es war die übereinstimmende Auffassung der Vertreter der verschiedenen Richtungen, daß die Qualität der politischen Ordnung die zentrale Kategorie der politischen Bildung sein sollte. (186) Dies entsprach dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22. Januar 1955 zur politischen Bildung und Erziehung: " Sie (die Schüler) müssen die wichtigsten Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens kennenlernen. (...) Er (der politische Unterricht) soll in Ihm (dem Schüler) allmählich den Sinn für das Verhältnis von Recht und Macht, Freiheit und Bindung, Ideen und Interessen entwickeln und so auf politisches Handeln in persönlicher Verantwortung und Entscheidung vorbereiten." (187)
Es waren zunächst vornehmlich Pädagogen, die die Inhalte politischer Bildung formulierten. Erst Mitte der sechziger Jahre haben sich verstärkt Politologen und Soziologen in diese Diskussion eingeschaltet. (188) Mit ihnen gewann die Analyse konkreter politischer Herrschaftsfunktionen an Klarheit. (189) Mit dem Blick auf das Herrschaftsphänomen trat der politische Kampf, der Konflikt um die rechte Herrschaftsordnung in den Vordergrund der Betrachtungen. Die Partnerschaftstheorie galt zunehmend als überholt, weil sie zur "Entpolitisierung des Bewußtseins" führe. (190)
Die Einsicht, daß das politische Leben weithin Machtauseinandersetzung und Kampf bedeutet, wurde als neues Erziehungsziel apostrophiert. "Der Erzieher muß zeigen, daß im menschlichen Dasein und für seine Ordnung der Kampf unumgänglich ist; zugleich aber, wie unerschrocken, tapfer und fair

zu kämpfen ist." (191) Die politische Bildung sollte nicht mehr an der Macht vorbei stattfinden, sondern in die "realen Machtkämpfe" (192) einführen. Politische Entscheidungen seien nicht nur durch eine Analyse gesellschaftlicher Über- und Unterordnungssituationen zu erklären, sondern "haben es mit einer spezifischen Ausprägung von Machtverhältnissen zu tun." (193)
Theodor Litt und Heinrich Weinstock sahen Kampf und Macht als Hauptthema der politischen Bildung. (194) Hermann Giesecke gab mit seiner "Didaktik der politischen Bildung" (1965) der neuen Konflikttheorie den entscheidenden Anstoß. (195) Politische Handeln könne nur über "eine herrschaftliche Motivation" hinreichend erklärt werden, die primär den Trägern politischer Herrschaft zukomme. (196) Ein pädagogischer Einstieg in das Wesen des Politischen könne nur über das Phänomen der Herrschaft gelingen, das alleine dazu geeignet sei, Einsicht in gesellschaftliche und politische Strukturen zu ermöglichen. "Die Jugend von heute benötigt, mehr als die früherer Zeiten, Einsicht in gesellschaftliche und politische Strukturen, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur Teilnahme an Herrschaftsaufgaben, aber auch an Herrschaftskritik und -kontrolle." (197)

3. Ordnung oder Konflikt - eine Grundsatzentscheidung

Die politische Pädagogik ist, in ihren historischen Bedingungen, niemals nur Selbstzweck gewesen. Dies gilt ebenfalls für die politischen Institutionen und die ihnen zugrundegelegte Wertordnung.

Im Hinblick auf die Wertordnungen kann man heute zwei Theorien unterscheiden, die für die politische Pädagogik eine besondere Relevanz erhalten haben: die Ordnungs- und die Konflikttheorie. Beide Theorien sollten die Ende der sechziger Jahre geführte, umfangreiche Demokratiediskussion nachhaltig beeinflussen. Sie sollten besonders für den politischen Unterricht in der Schule geeignet sein und dem Schüler den möglichst praxisnahen Einstieg in die politischen Realitäten erlauben. Hierzu gehört die Einsicht in die Aufgabe und Funktion politischer Herrschaft. (198)
Sehr unterschiedliche pädagogische Denkansätze erkannten die Bedeutung dieser zentralen Kategorie des politischen Unterrichts. Sie entsprachen damit einer Definition Max Webers, der "Politik" definierte als "Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen den Menschengruppen, die er umschließt." (199)
Die neuen pädagogischen Bemühungen konzentrierten sich daher auf die Frage: Wie bringe ich die konkrete politische Herrschaft dem Schüler zur Anschauung? (200)

a. Die Konflikttheorie

Die Konflikttheoretiker gehen von der These aus, daß der Schüler nur durch kritische Distanz zur bestehenden Herrschaftsordnung zu dem Ziel der "Selbstbestimmung" gebracht werden kann. (201) Das oberste Ziel des politischen Unterrichts sollte daher die individuelle und gesellschaftliche Emanzipation von autoritären Herrschaftsstrukturen sein. (202)

Da es der Lehre des Marxismus-Leninismus gemäß nicht nur eine Interessengebundenheit des Denkens im geschichtlichen Prozeß, sondern auch eine Einheit des Interesses für die Herrschenden gebe, seien Konflikte als die"entscheidende Kategorie der politischen Bildung" (203) anzusehen.
Die Dahrendorf'sche Konflikttheorie war zunächst das Fundament ihrer Argumentation, die von den gegebenen Widersprüchen in einer pluralen und liberalen Gesellschaftsordnung ausgeht. (204) "Wo immer es menschliches Leben in der Gesellschaft gibt, gibt es auch Konlikt." (205) Dahrendorf begreift den Konflikt als eine Möglichkeit der Freiheit (206) und gleichzeitig als "Widerstand gegen Herrschaft".(207)
Seine Konflikttheorie setzt allerdings "gewisse Spielregeln der Auseinandersetzung und eine Herrschaftsstruktur, innerhalb derer diese stattfindet " (208), voraus. Sie ist daher grundsätzlich positiv zur Herrschaftsausübung eingestellt. Der Konflikt soll durch seine offene Austragung die politische Herrschaft nur mehr und effektiver unter Kontrolle bringen. (209)
Einige Emanzipationspädagogen gingen jedoch mit großem Erfolg über diese Interpretation hinaus und veränderten dieses liberale Konfliktmodell zugunsten eines marxistischen Klassenkampfmodells. Für sie sind die bestehenden gesellschaftlichen Konflikte auf einen Grundkonflikt zurückzuführen, der niemals in einen Konsensus einmünden kann. (210) Gemeinsame Spielregeln werden in Frage gestellt. (211) Konflikte werden als moralische vorkonstruiert oder moralisiert. (212) Damit wird die zunächst liberal motivierte Einsicht, daß "Politik notwendig Auseinandersetzung bis zum Kampf um die Macht ist," (213) uminterpretiert zu

dem Antagonismus Arbeitnehmerklasse - Unternehmerklasse und damit zum Mittel im Klassenkampf. In der Weiterführung der marxistischen Theorie entspricht diese Interpretation der gesellschaftlichen Konflikte als Klassengegensätze der Sehnsucht nach einer herrschaftsfreien Gesellschaft, die nach einer Zwischenphase, der Diktatur des Proletariates, erreicht werden soll. Man kann diese marxistisch interpretierte Konfliktpädagogik daher in einen Zusammenhang mit den oben angeführten politischen Theorien stellen, die die absolute Herrschaft in der Identität von Herrscher und Beherrschten im idealen Gemeinwesen anstreben. (214)

b. Die Ordnungstheorie

Die Vertreter der Ordnungstheorie orientieren die schulische Heranführung der Jugend an das Phänomen politischer Herrschaft an der Erkenntnis ihrer Notwendigkeit für jede menschliche Gemeinschaft. Wie es die Bayrische Akademie für politische Bildung in der Zusammenstellung der Stoffgebiete für den politischen Unterricht empfahl (215), soll der Lehrer den Staat vornehmlich als politische Ordnungsform zur organisatorischen Bewältigung des Machtphänomens erklären. (216) Das Streben nach der für den Menschen wohltuensten Herrschaftsordnung sei das Charakteristikum des Politischen. (217) Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen werden zwar nicht geleugnet, spielen aber keine dominierende Rolle. Die Methoden für eine friedliche Konfliktaustragung in einer demokratischen

Herrschaftsordnung und deren Grundlagen, wie z.B. Toleranz und Rechtstaatlichkeit (218) stehen hier im Vordergrund politischer Pädagogik. Der Staat und seine Ordnungsmacht sollen ein Instrument der Gesellschaft zum Wohl der Bürger sein. (219) Als "Hüter des Gemeinwohls" habe der Staat das Auswuchern von Gruppeninteressen zu beschneiden. (220) Da das Leben in einer hochtechnisierten Gesellschaft ohne vielfältige Versorgungsmaßnahmen nicht möglich sei, müsse es eine "Obrigkeit" geben, die die Ordnung stabilisiere. (221) Soziale Leistungen und sozialer Ausgleich werden als weitere Ordnungsfaktoren des Staates im Rahmen seiner "Erhaltungs- und Gewährleistungsfunktion" (222) genannt. Auch wenn der alte Obrigkeitsstaat sich zum Leistungsstaat entwickelt habe, gehe es nicht ohne eine Ordnungsmacht. (223) Es gebe eine Dialektik von politischer Ordnung und politischem Prozeß. Eine "radikaldemokratische" Ablehnung des Ordnungsgedankens gefährde die Menschenwürde und die Erhaltung der Menschlichkeit. Eine politische Ordnung sei daher die Bedingung für die Regelung menschenwürdigen Zusammenlebens. (224) Der politische Konflikt impliziere Spielregeln und eine bestimmte Herrschaftsstruktur. (225) Die Schule müsse daher die Einsicht in den Sinn politischer Ordnungsstrukturen gewährleisten, weil nur in ihnen menschliche Freiheit verwirklicht werden könne. (226)

"Jede Gesellschaft kennt divergierende Interessen und daraus resultierende Konflikte; aber die menschenwürdige Austragung von Konflikten ist nur bei einem Mindestmaß an Ordnung und an Übereinstimmung über soziale Grundwerte und Normen möglich, und sie schafft ihrerseits neue Ord-

nungen. Pluralität und Solidarität, Konflikt und Konsens schließen sich also nicht gegenseitig aus, sondern ein. " (227) Politische Herrschaft wird daher immer eine bestimmte Ordnung anstreben. (228)

4. Pädagogik als Politik

Die Curricula der politischen Bildung, insbesonders diejenigen, die an der Konflikttheorie orientiert sind, sind nicht ohne Grund in das Zentrum politischer Auseinandersetzungen gerückt. Nachdem die Strategen der Neuen Linken den vermeintlichen Wert einer uminterpretierten politischen Bildung als eine Möglichkeit zu "zweckrationaler Emanzipation" (229) in ideologisch-einseitigem Sinn zu erkennen glaubten, wurde die Pädagogik zunehmend als ein Hebel für die politische Machtübernahme einer Gruppe in der Bundesrepublik interpretiert. (230) Der pädagogische Bezug wurde zum "herrschaftsorientierten Sozialverhältnis" (Gamm), Emanzipation wurde zur Aushebung nichtlegitimierter, irrationaler Herrschaft und der Erfahrung herrschaftsfreier sprachlicher und visueller Kommunikation. (Beck) (231)
Mit dieser politisch-ideologischen Vereinnahmung der Pädagogik sollte sie zum verlängerten Arm ideologischer Agitation mit dem Ziel der sog. Systemüberwindung werden. (232)
Diese Politisierung der Pädagogik entspricht sowohl der marxistischen Ideologie, wie der "Kritischen Theorie" der Neuen Linken. (233)

Die politische Pädagogik sollte das Instrumentarium vermitteln, mit dem das Ziel eines "herrschaftsfreien Dialoges" als Gesellschaftsgrundlage geschaffen werden könnte. (234)
In der "Dialektik der Aufklärung" entspringt alles verobjektivierende Denken einem Herrschaftswillen und erzeugt gleichzeitig wieder Willen und Herrschaft. (235) Herrschaft und Pädagogik stehen in dieser Habermas'schen Philosophie in einer engen Wechselbeziehung, denn: die Vernunft vermindere die Fremdherrschaft, Denken sei Macht.
Nach diesem Prinzip erhoben besonders viele Studenten und Intellektuelle eigene Herrschaftsansprüche gegen die vorhandene Ordnung. (236)
In dem Bewußtsein ihrer neuen und wichtigen Funktion im Rahmen des Legitimationsprozesses in einer Herrschaftsordnung interpretierten sie sich nicht mehr nur als die "freischwebende Intelligenz", sondern als "Heilslehrer" mit "religiösem Herrschaftsanspruch". (237) Dieser Anspruch gründet in der zunehmenden Monopolisierung der Information als Herrschaftsmittel in einer demokratischen Herrschaftsordnung. Sinngebung ist, wie dies schon dargelegt wurde anhand der geschichtlichen Entwicklung des Herrschaftsbegriffes, für die Legitimation jeder politischen Herrschaft von großer Bedeutung. Da die Schule im Bereich der Sinnvermittlung arbeitet, ist sie für den Legitimationsprozeß in der Interpretation der Neuen Linken interessant.
Eine so verstandene Erziehung erhält mehr und mehr eine politische Funktion in der ideologischen Indoktrinierung und der wertenden Parteinahme durch neue Bildungsinhalte im Sinne des Klassenkampfes. (238) Zwischen der Integration in eine bestimmte Gesellschaftsordnung und der Vision einer herrschafts-

freien Gesellschaft der Zukunft stehend strebt sie die Auflösung der Personalität des Menschen an und seine Einbeziehung in eine Gruppe. (239) Eine solche Politisierung der Pädagogik entspricht inhaltlich der marxistischen Grundauffassung, nach der das Sein des Menschen sein Bewußtsein prägt. Diese neuen pädagogischen Inhalte wurden durch die gewaltige Verbesserung der Umweltbeherrschung und durch die Erfolge in Wissenschaft und Technologie gefördert. Sie basieren auf dem schier grenzenlosen Glauben an"die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen und an die Macht der Erziehung," (240) der an die Theorie Rousseaus und deren praktische Anwendung durch die Jakobiner erinnert. Dieser Glaube an eine vollkommene Gesellschaftsordnung, der die pädagogischen Theorien der Neuen Linken durchzieht, soll die praktische Politik ersetzen. Im Sinne dieses Perfektionismus braucht man den Menschen nur "richtig" zu erziehen. "Die Pädagogik der "Neuen Linken" ist die Theorie des Beitrages, der durch das Mittel der Erziehung zur Errichtung einer "vollkommenen Gesellschaft" geleistet werden soll. "Kritische Pädagogik" (Klafki) und "sozialistische Erziehung" werden zur Praxis und Theorie des Klassenkampfes." (241) Die "Kritische Theorie"lieferte in ihrer "Kritischen Sozialwissenschaft" die wesentlichen Sinninhalte und die ideologischen Vorausstzungen: die Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderung der Abhängigkeitsverhältnisse, der Glaube an die Aufhebung der Herrschaft und die Machbarkeit der Geschichte. (243)

Man kann nach Brezinka innerhalb der Neuen Linken zwei Richtungen unterscheiden, nach denen auch die Inhalte ihrer politisierten Pädagogik differenziert

werden können:

a. die individualistisch - anarchistische Pädagogik (geistige Vorläufer: Rousseau, Stirner, Key, Freud, Dewey),
b. die linksradikal - totalitäre Pädagogik (geistige Vorläufer: Rousseau, Jakobiner, Utopische Sozialisten, Fourier, Marx).

Beide Richtungen gehen von der gleichen Glaubensgrundlage aus, nämlich von einem abstrakten Menschenbild. Um dieses Ideal zu erreichen, müssen alle Unterschiede eingeebnet und eine Gesellschaft der Gleichen geschaffen werden. "Und so nahm die ethische Idee der Menschenrechte sehr bald den Charakter eines egalitären Gesellschaftsideals an." (245) Rousseau als der Ahnherr der Neuen Linken vereinigte in seiner Philosophie beide Elemente, den extremen Individualismus in seiner Erziehungsphilosophie ("Emile") und den extremen Sozialismus in seiner Sozialphilosophie ("Gesellschaftsvertrag"). (246) Die Grundlagen seines Menschenbildes finden sich in beiden Richtungen wieder:

1. der Glaube an die Güte der menschlichen Natur,
2. der Glaube an die Machbarkeit der Persönlichkeit,
3. der Glaube an die Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung,
4. der Glaube, daß die Menschen auf eine Heilsvermittlung angewiesen sind,
5. der Glaube an Konflikte als Mittel zur Förderung der "Vernünftigkeit". (247)

Besonders für die linksradikal - klassenkämpferische Richtung ist die politische Pädagogik gleichzeitig ein Instrument des Klassenkampfes und ein Spiegelbild der Klassengesellschaft. Das Schulwesen wird als ein Mittel zur Herrschaftsintegration interpretiert, zur reibungslosen Vereinigung aller Mitglieder der kapitalistischen Gesellschaft. (248) Die Ablehnung des Schulsystems müsse daher Hand in Hand mit der Ablösung des Gesellschaftssystems gehen. (249)
Die Curriculumentwicklung droht somit zur Fortsetzung der politischen Herrschaft mit anderen Mitteln zu werden. (250) Dies muß zur Polarisierung der politischen Auffassungen führen und einen Konsensverfall zwischen den politischen Parteien in der Bundesrepublik nach sich ziehen. (251) Wo Curricula im "Interesse der Mehrheit der Bevölkerung" (252) konzipiert werden, werden sie zum Kampfmittel gegen Minderheiten und erliegen der Versuchung zur Indoktrination. (523)
Ein realisiertes Beispiel für eine solche Interpretation der Aufgabe der Pädagogik ist die Praxis der Curriculumplanung in der DDR. Die DDR vertritt, der marxistischen Interpretation von Bildung gemäß, die ähnliche Auffassung wie die Neue Linke. Seit 1967 wird im offiziellen Sprachgebrauch der DDR der Schule eine "Schrittmacher-Funktion" in Richtung auf eine sozialistische Gesellschaft aufgetragen. Nicht nur die Bildungsinhalte und Curricula, sondern die Schule selbst wird völlig in den Dienst einer Ideologie gestellt. In einem "Bildungsvorlauf" soll die Schule auf die aktive Teilnahme am Aufbau des Sozialismus vorbereiten, "die Bürger (...) befähigen, die sozialistische Gesellschaft zu gestalten" und "die Jugend zu bewußten Erbauern des Sozialismus zu erziehen." (245)

III. DEMOKRATISIERUNG - MEHR HERRSCHAFTSKONTROLLE ODER MEHR HERRSCHAFTSABBAU?

Nachdem versucht wurde, die grundlegenden Verbindungen zwischen den Strukturen der politischen Theorien und der Funktion und Aufgabe der Schule und des politischen Unterrichts hinsichtlich der unterschiedlichen Interpretation des Begriffes der politischen Herrschaft aufzuzeigen, soll auf die gegenwärtige Demokratisierungsdiskussion eingegangen werden. Diese steht - wie wir sehen werden - in unmittelbarem Zusammenhang mit der Interpretationsfrage nach der d e m o k r a t i s c h e n Herrschaft. Die beiden in der Bundesrepublik vorherrschenden Antwortversuche, mehr Herrschaftskontrolle oder mehr Herrschaftsabbau, sollen in ihren wesentlichen theoretischen Grundlagen untersucht und gegenübergestellt werden. (255)

1. Demokratie als Herrschaftskontrolle

Diejenigen Pädagogen und Politikwissenschaftler, deren Denken vorwiegend auf die Bewältigung des Problems der Herrschaftskontrolle gerichtet ist, gehen primär von der These aus, daß das Ordnen menschlichen Handelns die Grundfrage der Politik schlechthin ist. Politik sei "der permanente Versuch, das Ordnungsproblem zu lösen." (256)
Ohne eine Herrschaftsordnung sei eine politische Kontrolle unmöglich. Politik im engeren Sinne sei alles Handeln, das auf eine gesamtgesellschaftliche Ordnung gerichtet sei. (257)

B. Sutor und M. Hättich z.B. vertreten in ihren Lehrbüchern diese Prämisse. Sie trennen Herrschafts- von Machtphänomenen, politische Herrschaft ist für sie total und dominierend, d.h. alle Gesellschaftsglieder sind ihr unterworfen und partielle Machtverhältnisse werden durch sie stabilisiert. (258) Politische Herrschaft sei daher die "institutionalisierte Ordnungsmacht der Gesellschaft." (259) Da die so definierte politische Herrschaft ein Kennzeichen aller Gesellschaftsordnungen sein kann, muß ihre Konkretisierung für die parlamentarische Demokratie mit greifbaren Strukturmerkmalen gefüllt werden: "Von Demokratie wollen wir also sprechen, wenn eine gegebene oder gewollte politische Ordnung mit offener, pluralistischer Herrschaftsstruktur bei gleichzeitiger konkurrierender politischer Willenbildung und offener, politischer Repräsentation mit diesen Ideen (Herrschaft, Freiheit, Gleichheit) begründet wird - wenn diese Ordnungsformen als das logische, ordnungspolitische Ergebnis dieser drei dominierenden Prinzipien verstanden werden." (260) Man könne diese so definierten Prinzipien sowohl als die politische Herrschaft in der Demokratie konstituierend, als auch sie als kontrollierend und damit relativierend und begrenzend ansehen.
In einer Demokratie kann die politische Herrschaft daher nur eine begrenzte und kontrollierbare sein. (261) Dem entsprechen die Organisationsprinzipien des staatlichen Bereiches der Bundesrepublik Deutschland, der der "demokratisch - parlamentarischen Konstituierung, Kontrolle und Legitimation" (262) bedarf. Machtmißbrauch soll durch die Begrenzung und Kontrolle politischer Herrschaft möglichst verhindert werden. Gerade eine parlamen-

tarische Demokratie sei in der Lage, als rechtsförmig verfaßte Ordnung ein überprüfbares System von Herrschaftsinstitutionen zu schaffen und somit "gesellschaftliche und staatliche Herrschaftszwänge kontrollierbar " zu machen. (263) Das Grundprinzip der Offenheit der Herrschafts- und Gesellschaftsstruktur bändige die Macht. (264)

Das Phänomen "politische Herrschaft" wird hier unmittelbar mit der Möglichkeit zu ihrer Kontrolle verknüpft. (265) Institutionelle Regelungen, wie z.B. die Trennung der Gewalten entsprechen diesem Grundsatz. Die Montesquieu'sche Gewaltenteilung und das Prinzip des angelsächsischen Liberalismus in der Trennung von wirtschaftlicher und politischer Macht tragen zur Herrschaftsbeschränkung bei. (266) Das Funktionieren einer parlamentarischen Opposition, deren wesentliche Aufgabe in der Regierungskontrolle besteht, gehört ebenfalls zu den konstituierenden Prinzipien der Demokratie. An ihrer Funktionsfähigkeit kann man die Demokratie von anderen Staatsformen unterscheiden. (267) Obwohl sie im Grundgesetz nicht erwähnt wird, ist es aufgrund auch der Ergebnisse der neuesten Oppositionsforschung auf "Oppositionsfreiheit" angelegt. (268) Kontrolle als Offenlegung der Regierungspolitik und Kritik als konstituierendes Prinzip (269) waren die Gegenstände vieler Verbesserungsvorschläge und Reformvorstellungen im Zusammenhang mit einer umfassenden Parlamentsreform. Die Bedeutung der parlamentarischen Opposition hat besonders aufgrund des in Wissenschaft und Öffentlichkeit erkannten Strukturwandels von der liberalparlamentarischen zur modernen parteienstaatlichen Demokratie zugenommen. (270) Eine Manifestation

dieses Wandels ist die Auflösung des klassischen Dualismus Regierung - Parlament zugunsten der Herausbildung eines neuen Dualismus zwischen der Regierung und der Regierungsmehrheit einerseits und der Opposition als Parlamentsminderheit andererseits. (271) Eine Kontrolle der Regierungspolitik ist als Aufgabe weitgehend auf die Opposition übergegangen. (272)
Diese Kontrolle wird trotz vielfältiger formaler Möglichkeiten nach dem Grundgesetz und der Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages (Anfragen, Kontrollausschüsse, Haushaltskontrolle etc.) heute zunehmend erschwert durch die Überforderung der Arbeitsmöglichkeiten der Opposition einerseits (273) und der Benachteiligung im Parlament und den Ausschüssen andererseits. (274)
Die besondere Bedeutung der Opposition in einer demokratischen Herrschaftsordnung wird nicht nur dadurch anerkannt, daß Hamburg als erstes Bundesland die parlamentarische Opposition ausdrücklich in der Verfassung verankerte, sondern auch durch den Wandel der Staatsrechtslehre, die den Oppositionsstatus nach langer Vernachlässigung zu einem wichtigen Beurteilungsmaßstab erhob. (275)
Schneider hat in seiner umfangreichen Arbeit die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Opposition in unserer Demokratie herausgestellt. Der verfassungsrechtlich gewährleistete Geltungs- und Wirkungsraum des "Rechts auf Opposition" reiche " ebensoweit, wie der demokratische Prozeß insgesamt das freie Spiel der politischen Kräfte auf dem Boden des Grundgesetzes zu legitimieren vermag, erstreckt sich also auf sämtliche, der "politischen Willensbildung des Volkes" (Art. 21

Abs. 1 GG) zugänglichen Gegenstände und unterliegt auch den gleichen "Vorabbestimmungen" dieses Willens." (276)
Das "Recht auf die verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition" wurde in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts ausdrücklich als konstituierendes Element unserer politischen Ordnung anerkannt. (277) Die Ausübung legitimer Opposition gehört daher zu den "elementaren Verfassungsgrundsätzen der Bundesrepublik." (278)
Die Kontrollfunktion der parlamentarischen Opposition hat sich in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Drei-Gewalten-Lehre in den Vordergrund der Theorien derjenigen Pädagogen geschoben, die die Kontrolle politischer Herrschaft als vorrangiges Strukturmerkmal einer parlamentarischen Demokratie ansehen. Diese institutionellen, mehr organisatorisch - formalen Charakteristika werden auf einen philosophischen Unterbau gestellt, der Ordnungstheorie der traditionellen Staatsphilosophie. Die grundlegenden Elemente dieses Demokratieverständnisses sollen in der notwendigen Kürze aufgezeigt werden, da sie in dem späteren curricularen Vergleich wieder vorkommen werden.

a. Die Trennung von Staat und Gesellschaft

Der ehemalige Generalsekretär der CDU, B. Heck, hat vor dem Bundestagswahlkampf 1969 darauf hingewiesen, daß das Demokratieverständnis der CDU auf der Trennung von Individuum und Gesellschaft basiere. Demokratie sei eine Herrschaftsform und keine Lebensform. Ihre Ordnungsgrundlagen können daher

nicht in alle gesellschaftlichen Bereiche hineingetragen werden, Wahl und Abstimmungen könnten nicht zur Grundlage z.B. der Arbeit im Bereich der Schule und Hochschule gemacht werden, da sie eine bestimmte Funktion auszufüllen hätten, die staatlicher Kontrolle bedürfe.
Heck ging dabei von der in der Rechtswissenschaft lange Zeit unumstrittenen Auffassung aus, dies sei eine von dem Grundgesetz vorgegebene und zuverlässige Interpretation der Qualität unserer Herrschaftsordnung. (279) Die "Materialien zur Lage der Nation 1974 " unterstreichen diese Verfassungsinterpretation und setzen sie in Gegensatz zum Verfassungstext und zur Staatsideologie der DDR. Es sei eine wichtige Aufgabe des Grundgesetzes, eine Begrenzung der Macht und Zuständigkeit des Staates gegenüber der Gesellschaft als Grundlage der Freiheit und der Rechtsstaatlichkeit durchzusetzen. Die staatlichen Institutionen und deren Organisationsstruktur dürfe nicht auf alle gesellschaftlichen Bereiche übertragen werden. " Die Gesellschaftsordnung des Grundgesetzes organisiert die gesellschaftlichen Voraussetzungen der staatlichen Demokratie, indem sie über die Grundfreiheiten der Artikel 5 Abs. 1, Artikel 8 und 9 GG die aktiven Bürgerrechte aus Artikel 38 GG und die Parteienfreiheit aus Artikel 21 GG die demokratische Teilhabe der Gesellschaft garantiert, ohne hierbei jedoch, mit Ausnahme der parteienrechtlichen Vorschrift des Artikels 21 Abs. 1 und 3 GG, die stringenten Verfahrens- und Organisationsregeln der demokratischen Ordnung auf die Gesellschaft und ihre Organisation zu übertragen." (280)
Der Bürger der Bundesrepublik habe daher einen

Anspruch auf Freiheit von staatlicher Herrschaft im persönlichen Bereich. Das zentrale Demokratisierungsproblem, vereinfacht in den Alternativen: "mehr Demokratie oder mehr Freiheit?" (281), "mehr Gewaltenteilung und Kontrolle (Montesquieu) oder mehr Gewaltenvereinigung und Identität von Volk und Gemeinwohl (Rousseau)?" soll zugunsten der Freiheit und begrenzten und kontrollierten politischen Herrschaft entschieden werden. Politik sei nur ein " bestimmter Aggregatzustand der Gesellschaft, aber nicht ihr einziger" sein. (282)
Im Sinne dieser Herrschaftsdefinition müßte zwischen den Begriffen der politischen Herrschaft und der Macht im gesellschaftlichen Bereich unterschieden werden. Einer Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche seien daher Grenzen gesetzt. (283)
Eine demokratische Herrschaftsordnung könne dem Bürger lediglich die gleiche Chance zur Teilhabe an der politischen Herrschaft geben. "Die Grundvoraussetzung der demokratischen Ordnung heißt gleiche Teilhabe bzw. politische Beteiligung

aller Bürger an der Staatsgewalt

und ihrer demokratisch - egalitären Legitimation, vermittelt durch das Verfahren demokratisch - parlamentarischer Repräsentation." (284)
Die Teilhabe der Bürger an der politischen Herrschaft in der Demokratie ist daher formal durch die im Grundgesetz festgelegten Verfahren der Legitimation und der Repräsentation politischer Herrschaft geregelt. Dies gilt sowohl für die Trennung des staatlichen vom gesellschaftlichen Bereich, als auch die Legitimationsverfahren, die den Spielraum der Herrschaftsrepräsentanten im Sinne einer

besseren Kontrollierbarkeit einengen. (285)
Die in ihr vermittelten Herrschaftsämter sind befristet und widerruflich, ihre Kontrolle erfolgt wesentlich nach egalitären Methoden durch wiederkehrende demokratische Wahlen, verschiedenen Formen der Selbstverwaltung im einzelnen Sozialbereichen, wie z.B. den Ländern und Gemeinden, und die rechtlich gesicherte Chance zur Kritik. (286)
Philosophisch entspricht dieses Demokratieverständnis dem Bild des unvollendeten und unvollendbaren Menschen und der Unvollendbarkeit der Gesellschaft. "Als übertragene, zeitlich befristete, kontrollierte Herrschaft entspricht sie (...) am ehesten der Menschenwürde und zugleich der Unvollendbarkeit des Menschen in der Gesellschaft." (287)
Das Menschenbild der christlichen Soziallehre, das Ihr zugrundeliegende Personalitätsprinzip, das den Menschen in der immerwährenden Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft sieht, hat daher auch das Grundgesetz entscheidend geprägt. " Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten, souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum - Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten." (288)
Der Staat muß daher für den Schutz und den persönlichen Freiheitsraum des Individuums sorgen. (289)
Die in der letzten Zeit verstärkt zu beobachtende Entwicklung zum Vorsorge- und Dienstleistungsstaat (290) muß ihre Grenzen haben. Der Staat darf nicht den ganzen Menschen in seinen Dienst stellen, ihn zum "betreuten Menschen" (Schelsky)

machen. Der Dualismus von Staat und Gesellschaft als die "notwendige dialektische Zuordnung von zwei Modi mitmenschlichen Seins" (291) ist nicht nur notwendig zur Konstituierung der Freiheit des Menschen in einer "freiheitsstiftenden rechtsstaatlichen Verfassung" (292), sondern auch zur Eröffnung der Möglichkeit kontrollierbarer politischer Herrschaft. (293) Die formale Trennung zwischen staatlichem und gesellschaftlichem Bereich ist damit eine Voraussetzung zur Kontrolle und Begrenzung politischer Herrschaft.

b. Repräsentation statt Identität

Das Element der Repräsentation wurde schon angesprochen, da es aus der Trennung von Staat und Gesellschaft erfolgt. Der Staat, die politische Herrschaft braucht einen Träger, der sie repräsentiert. Nicht der Vorgang der Herrschaftsübertragung, sondern "die Darstellung einer jeden integrierten politischen Gemeinschaft, die als Ganze und als Einheit nur mittelbar (...) erfahren werden kann" (294), ist hier gemeint. (295)
Das Grundgesetz gibt nach Leibholz keine eindeutige Antwort auf die Frage, wie die Repräsentation darzustellen ist: durch das Volk oder durch die Partei. (296) Er geht grundsätzlich von der These aus, daß der "Gemeinwille" einer Nation ohne repräsentative Autoritäten nicht "formulierbar" ist. (297)
Wo politische Herrschaft ist, da sei auch Repräsentation, denn Repräsentation sei Herrschaftsausübung. (298)

Folgt man dieser These, dann bleibt die wichtige Frage nach der Qualität der Repräsentation: ist sie eine Totale oder eine spezifische? Wenn Gesellschaft und Staat getrennt und damit die politische Herrschaft begrenzt bleiben sollen, kann sie nur eine spezifische sein. "Die politische Repräsentation ist eine spezifische, wenn sie nur die gesellschaftliche Einheit repräsentiert, insofern diese politische Handlungseinheit sein will, und nicht den Anspruch erhebt, die ganze Gesellschaft in all ihren Gliederungen und Lebensäußerungen darzustellen." (299)
In einer offenen Herrschaftsordnung kann die Repräsentation der Herrschaft daher wie diese selbst nur begrenzt sein. (300) Eine so verstandene spezifische Repräsentation macht sowohl die gesellschaftliche Integration wie auch Kontrolle möglich. (301)

c. Pluralistische Gesellschaft

Die Demokratie ist eine "politische Ordnung mit offener, pluralistischer Herrschaftsstruktur". (302) Zu dieser gehören die im Parlament vertretenen, verschiedenen Parteien und eine funktionsfähige Opposition. Es kann in ihr keine einseitige Determination der Gesellschaft durch eine führende Gruppe oder Klasse oder eine Identität von Regierenden und Regierten geben. Weiterhin kann es in ihr keine Prädestination für Herrschaftsämter geben, da an ihrer Einsetzung alle Bürger durch die Form der offenen, konkurrierenden Willensbildung zu beteiligen sind. (303)

Diese Offenheit ist für eine demokratische Ordnung nicht nur unverzichtbar, sie ist in der Bundesrepublik zum Verfassungsprinzip erhoben worden. (304)
Pluralismus und Offenheit haben das institutionelle Mittel der allgemeinen und freien Wahlen zur Voraussetzung. (305) Der spanische Philosoph J. Ortega y Gasset hat dies einmal ironisch so formuliert: "Die Gesundheit der Demokratien (...) hängt von einem jämmerlichen technischen Detail ab: den Wahlvorgang." (306) Die freie Wahl kann daher als die "ursprünglichste Äußerungsform der Demokratie" (307) bezeichnet werden.
Politische Herrschaft kann in ihr keine andere Legitimation als die Zustimmung der Betroffenen (308) über den Weg der pluralen Willensbildung haben. Die Offenheit der politischen Bürgerentscheidung ist auch ein Element der Kontrolle. "Erst die Offenheit der Gesellschaft ermöglicht die Bändigung der Macht." (309)

d. Friede durch Ordnung

Die Erhaltung der Einheit des Staates, die man Frieden nennt (Th.v.Aquin), ist als die höchste Aufgabe politischer Herrschaft gleichzeitig die Voraussetzung zu ihrer Kontrolle. Wenn diese Friedensordnung mit ihren Spielregeln (310) nicht eingehalten wird, ist das Vertrauen in die notwendige Kontrolle in Gefahr. Durch die Bindung der politischen Herrschaft an Legitimationsverfah-

ren, wie z.B. die Wahl, wird die Möglichkeit zur Herrschaftskontrolle erst geschaffen.
Im christlichen Mittelalter war der Herrscher legitimiert als Träger der Macht des "Schöpfergottes". Aber auch schon im Bereich dieser außerweltlichen Legitimation gab es den Unterschied zwischen Macht und Gewalt, zwischen legitimer "auctoritas" und angemaßter "potestas". (311) In einer demokratischen Herrschaftsordnung ist "auctoritas" nur durch die Bindung an den Volkswillen und damit als kontrollierte Herrschaft erreichbar.
Der Staat hat durch seine gesetzgebende Gewalt die Aufgabe, "Hüter des Gemeinwohls gegenüber Gruppeninteressen zu sein." (312) Friede für den Einzelnen wie die Gesellschaft setzt die verfaßte Herrschaftsordnung voraus, ohne sie ist das Individuum letztlich dem autoritären, in der Konsequenz totalitären Zugriff des Kollektivs ausgeliefert. (313)
In einer hochtechnisierten, differenzierten Gesellschaft, wie der der Bundesrepublik, ist außerdem die Durchführung der notwendigsten Ordnungs- und Vorsorgemaßnahmen nur auf der Basis einer akzeptierten Friedensordnung möglich. (314) Auch in einem Sozialstaat des 20. Jahrhunderts ist die Staatsregierung der Träger legitimer, souveräner und oberster Gewalt. (315) Die Existenz einer politischen Herrschaftsordnung ist daher gleichsam die Rahmenbedingung zur Erhaltung des Friedens und der Möglichkeit einer Herrschaftskontrolle.

e. Ein didaktisches Modell von Bernhard Sutor

Der Pädagoge und Curriculumplaner B. Sutor hat versucht, die Grundlagen dieses Herrschaftsverständ-

nisses in ein Curriculum für den politischen Unterricht umzusetzen. Seine Didaktik soll als ein Beispiel für die pädagogische Umsetzung politikwissenschaftlicher Demokratietheorien kurz erläutert werden, die ihre Grundlagen in der Vorstellung einer kontrollierten Herrschaft haben.

Sutor warnt zu Beginn seiner Didaktik von einer ideologisch - geschlossenen Weltanschauungsdidaktik, die zwischen sich gegenseitig befehdenden Gruppen zerrieben würde. "Der Didaktik des politischen Unterrichts könnte wohl nichts Schlimmeres passieren als zum Feld sich befehdender extremer Weltanschauungsgruppen zu werden, von denen die eine Gesellschaftskritik, Herrschaftsabbau, Demokratisierung, Entideologisierung, die andere Gemeinschaftsbewußtsein, Staatsbürgerpflichten, Nation und Ordnung auf ihre Fahnen geschrieben hätte." (316) Sutors Konzept, aus dieser Sorge entstanden, orientiert sich an sozialwissenschaftlichen Kategorien, besonders an Theorien der Politikwissenschaft auf der Grundlage einer klar umrissenen Anthropologie. (317) Zwischen den philosophischen Kategorien einer Theorie der Politik, wie z.B. der Personalität und Geschichtlichkeit des Menschen, wird auch das Phänomen der Macht behandelt. Mit ihr gerät das Ordnen der gesellschaftlichen Verhältnisse in den Mittelpunkt der Betrachtungen, nachdem Sutor von einer Reduzierung der politischen Bildung auf bloße Sozialerziehung Abstand nimmt. (318) "Die staatlichen Institutionen und ihre Funktion, die schwierigen Aufgaben heutiger Politik der Daseinsvorsorge in der Verflochtenheit von Staat und Gesellschaft, die verschlungenen Wege politischer Meinungs- und Willensbildung, die Apparaturen

und das funktionale Geflecht der politischen Organisationen, der Ernstcharakter politischen Kampfes und staatlicher Selbstbehauptung im internationalen Spannungsfeld und im Ringen um Werte wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, das alles bliebe unverstanden." (319) Er bezeichnet die Vision einer herrschaftsfreien Gesellschaft als eine "romantisch - illusionäre Vorstellung".(320) Die Grundkategorien einer kontrollierten und kontrollierbaren politischen Herrschaft werden damit bei Sutor zu Grundlagen für eine demokratische Herrschaftsordnung. In der Auseinandersetzung mit der Konflikttheorie sieht er " im Begriff der politischen Ordnung den didaktischen Schlüsselbegriff politischen Unterrichts." (321)
Er übernimmt die engere Definition von Politik, für die das Phänomen der Herrschaft konstitutiv ist. "Politisch im Unterschied zum Fachlichen wie Wirtschaft, Recht usw. nennen wir alles, was sich auf die herrschaftlich gesetzte Rahmenordnung einer Gesellschaft bezieht, durch sie entweder garantiert oder in Anspruch genommen wird." (322)
Macht sei moralisch ein "wertneutrales Mittel des menschlichen Selbstvollzuges." (323) Ihr anthropologischer Bezug zur Politik wird als "Verwaltung und Kultur " begriffen, "was bedeutet, im Blick auf den menschlichen Ursprung und Zweck des politischen Umgangs den Sinn für das Mögliche zu wahren." (324) Sutor will sich damit von der Verteufelung politischer Herrschaft freimachen, damit er sie als das Spezifische des Politischen, als Ordnung und Führung definieren kann. Politische Herrschaft definiert er als "die Möglichkeit, erfolgreich allen Mitgliedern der Gesellschaft Befehle erteilen zu können." (325) Er übernimmt damit Max Webers bzw. M. Hättichs Definition.

Sutor hält für den politischen Unterricht die Einsicht für wichtig, daß "auch eine freie Gesellschaft der politischen Herrschaft (...) bedarf, und zwar um ihrer Freiheit willen." (326) Eine herrschaftslose Gesellschaft scheitere an der Notwendigkeit zur Sicherung der Freiheit. (327) Die Problematik des Herrschaftsmißbrauchs sollte zwar vom Lehrer behandelt werden, aber nicht im Vordergrund stehen. Legitimität und Rechtsstaatlichkeit seien für eine politische Herrschaftsordnung kostitutiv. Wichtig für den Schüler sei es, zu erkennen, daß sich durch bestimmte Merkmale verschiedene Herrschaftsordnungen unterscheiden lassen, die eine fundamentale Bedeutung für die in ihnen lebenden Menschen haben.
Am Schluß der zweiten Auflage seiner Didaktik geht Sutor auf seine Kritiker, in besonderem Maße auf Roloff ein, der seiner Konzeption vorwirft, es gebe dort "allenfalls den politischen Gegner, nie den Feind." (328) Seine Didaktik widerspricht Roloffs Theorien des Herrschaftsabbaus, indem sie den verabsolutierten Kampftheorien, wie z.B. der Klassenkampftheorie eine Absage erteilt. "Ziel ist ein Verhalten, das zwar Machtverhältnisse und die Möglichkeit des Machtmißbrauchs einkalkuliert, aber im anderen doch den möglichen Partner, allenfalls den politischen Gegner, aber nie den Feind sieht." (329)
Er rückt weiterhin von der Tendenz ab, " Politik in bloß gesellschaftliche Auseinandersetzung aufzulösen, Öffentlichkeit, Gesellschaft und Politik in einer umfassenden "Gesellschaftslehre" zu konfundieren." (330) Politik werde dort auf den Klassenkampf reduziert, sie lenke somit von der Notwendigkeit einer Herrschaftsordnung ab, durch

die alleine der Friede gesichert werden könne. (331) Der Sinn gesamtgesellschaftlicher Normen und Institutionen gehe verloren. "Ohne Zweifel ist das erkenntnis- und handlungsleitende Interesse der politischen Bildung auf mehr Partizipation ausgerichtet. Dennoch haben wir in Darstellung und Wertung des Politischen stets zu realisieren, daß daneben andere normative Bezüge gleichberechtigt zu beachten sind: die Legitimität, Rechtlichkeit und Zumutbarkeit von Ordnungen und Entscheidungen, die Konsens- und Entscheidungsfähigkeit eines Systems, die Effektivität in seinen Grundsinn, nämlich Zusammenleben, Recht und Frieden zu sichern." (332)

2. Demokratie als Herrschaftsabbau

In der bisherigen Erörterung der Inhalte des politischen Unterrichts wurde der Begriff "Herrschaftsabbau" dem der "Herrschaftsordnung" gegenübergestellt. Der Begriff "Herrschaftsabbau" ist zum Zielbegriff einer gesellschaftskritischen Konzeption in der Bundesrepublik geworden, die den Ordnungsgedanken in der politischen Pädagogik ablehnt. (333) Dies entspricht der Abendroth'schen Definition des Wesens der Politik: "Politik ist ihrem Wesen nach kontrovers, weil sie auf Herrschaftserhaltung oder Herrschaftsaufhebung gerichtet ist." (334) Es ist der Ansatz für ein eher dynamisch ausgerichtetes Demokratieverständnis. Politik ist z.B. für die Neue Linke nicht auf der Grundlage einer Herrschaftsordnung denkbar, sondern ausschließlich als Prozeß zur Herrschaftsaufhebung. Mit dem Entstehen dieser Bewegung ist diese Interpretation in die politische Parole gemünzt worden: "Kampf gegen jede Art von Herrschaft". (336)
Der Glaube an eine herrschaftsfreie Gesellschaft der Zukunft wurde zur Grundlage eines neuen Demokratieverständnisses. "Gemeinsam ist allen pädagogischen Strömungen der Neuen Linken die Ansicht, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch Erziehung von bestimmten Bindungen an bestimmte Normen, Glaubensüberzeugungen und Institutionen ihrer Gesellschaft "befreit" werden sollen." (337)
Die parlamentarische Gesellschaft des Grundgesetzes sei nur eine Formaldemokratie, die das Volk von der inhaltlichen Bestimmung der Politik in Wirklichkeit ausschließe. Ursache dafür sei besonders

die wirtschaftliche Ungleichheit, die Ungleichheit der Bildungschancen, oligarchische Tendenzen und die Manipulation der Massenmedien. Das System beschränke auf diese Weise "den Herrschaftskonflikt auf einen Führungskonflikt." (228)
Durch diese Proklamation eines zukünftig zu schaffenden Staates ohne Herrschaft (339) wurde das Geltende Demokratieverständnis in Frage gestellt. (340) Die Entstehung der außerparlamentarischen Opposition in der zweiten Hälfte der 60- er Jahre wurde mit dem vermeintlichen Klassencharakter des Parlaments begründet. Dies mündete in den Vorwurf, es vertrete nur die Gruppe der Kapitalisten. (341) Dem klassischen Demokratieverständnis des Marxismus im allgemeinen und Rosa Luxemburgs im besonderen gemäß sei der Parlamentarismus nur eine bestimmte Form des Klassenkampfes. (342)
Die parlamentarische Demokratie solle daher abgeschafft und durch eine Rätedemokratie ersetzt werden. Nur so könne der Klassenkampf historisch ein für allemal beendet und politische Herrschaft auf das kleiste Maß reduziert werden. (343)
Doch nicht nur diese Parlamentarismuskritik im Sinne des Marxismus-Leninismus, sondern die von Adorno und Horkheimer entwickelte und von Habermas weitergeführte These von der Verschmelzung der technischen Rationalität mit der Rationalität der Herrschaft (344) wurde zur Grundlage für die politische Jugendbewegung mit dem Ziel des allgemeinen Herrschaftsabbaus. Diese sog. Kritische Theorie mündet in die von der Wissenschaft umstrittene Feststellung: "Die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität, die einerseits die Bedingungen für eine gerechtere Welt herstellt, verleiht andererseits dem technischen Apparat und den so-

zialen Gruppen, die über ihn verfügen, eine unmäßige Überlegenheit über den Rest der Bevölkerung." (345) Von dieser Prämisse ausgehend befaßte sich die "Frankfurter Schule" (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) eingehend mit der Analyse der Beziehungen zwischen Politik und Erziehung. Ihre Philosophie will die Wirklichkeit nicht nur erkennen, sondern auch gleichzeitig in Richtung auf die Aufhebung von Herrschaftsverhältnissen verändern. (346) Im Bildungsbereich dient sie einer zunehmenden Politisierung der Pädagogik im Sinne des Neomarxismus. (347)
Ihre wesentlichsten Forderungen an die politische Bildung lauten:

a. Die Pädagogik soll dazu dienen, die durch die technologische Entwicklung potenzierte "Rationalität der Herrschaft" (348) als Ausdruck der Entfremdung des Menschen zu bekämpfen und damit dessen Freiheit zu bewahren. Dies kann nur mittels Einsicht, Erkenntnis und Vernunft geschehen, denn die "Herrschaft tritt dem Einzelnen als das Allgemeine gegenüber, als die Vernunft in der Wirklichkeit." (349)

b. Da die Politik die "Philosophie des Sozialen" sei, brauche die Pädagogik nur in ihr Kategoriensystem einzuführen. Theorie und Praxis fallen in ihr zusammen, die Theorie wird zum objektivierten Entwicklungszusammenhang einer sich selbst produzierenden, zu ihrem Wesen, der Humanität, erst bestimmenden Gattung Mensch. (350)

c. Die Interessen des Menschen in ihrem "Ent-

wicklungszusammenhang" werden durch die "erkenntnisleitenden Interessen" festgelegt. (351) Sie "bemessen sich alleine an jenen objektiv gestellten Problemen der Lebenserhaltung, welche durch die kulturelle Form der Existenz als solche beantwortet worden sind." (352)
Die "emanzipative Kraft der Reflexion" (353) des Menschen führe zur Vernunft, die mit seinem Interesse identisch sei. Die Kraft dieser Selbstreflexion führe den Menschen zur Emanzipation aus Herrschaftszwängen. "Die Selbstreflexion ist Anschauung und Emanzipation, Einsicht und Befreiung aus dogmatischer Abhängigkeit." (354) Die Pädagogik hat daher das oberste Ziel, zur Selbstreflexion zu führen. (355)

d. Die Wesensbestimmung des Menschen ist durch die "Kritische Theorie" objektiv festgelegt, seine "Freiheit" und "Emanzipation" im voraus bestimmt. Er kommt erst zu sich selbst in der Wahrheit des allgemeinen menschlichen Daseins, unbeeinträchtigt vom "Reich der Notwendigkeit", frei von harter Arbeit und Abhängigkeit. (356) Die Aufhebung von Macht wird zur treibenden Kraft (357) in der Negation gegenüber der repressiven, technologischen Herrschaft, dies sei das einzige revolutionäre Erfordernis. (358)
In der absoluten Identität von Selbstbestimmung und Wesenheit, von Geist und Handlung, von Interesse und Bedürfnis eines jeden Menschen ist die "große Weigerung" die praktische Substanz der Kritischen Theorie. (359) Eine anerkannte Autorität wird somit überflüssig. (360) In einem herrschaftsfreien Dialog, dem Diskurs, kommen alle Menschen zu

einem zwanglosen Konsens in optimaler Entfaltungsmöglichkeit des Einzelnen. (361) Erziehung wird so zum zwanglosen, herrschaftsfreien Bewußtseinsprozeß, der mit dem Gang der Geschichte zusammenfällt, denn die "Erkenntnis folgt dem Gang der Geschichte." (362)

e. Das Zusammenfallen des Bewußtseins des Einzelnen mit der gesellschaftlichen Entwicklung in dem "gesellschaftlichen Menschen" (363) birgt die "Totalität des menschlichen Wesens" (364) in sich. Nur durch diese harmonische Einheit von Mensch und Natur, "durch die praktisch - gesellschaftlich - geschichtliche Vergegenständlichung" wird "die Definition des Menschen als eines "universellen" und "freien" Gattungswesens" (365) verständlich. "Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen." (366) Die Aufgabe der Pädagogik müßte logischerweise in der historischen Schlußphase der Entwicklung zum herrschaftsfreien Diskurs und zur vollendeten Harmonie beendet sein. Als historisches Mittel zur vollendeten Emanzipation des Menschen wird sie überflüssig und hebt sich selbst auf. Der Mensch findet allerdings nur zu sich und zu seiner Bestimmung als "universelles Gattungswesen" jenseits des Kapitalismus heutiger Prägung in einer transformierten Gesellschaft mit "neuen Menschen".(367)

Das Ziel eines "neuen Menschen" kann nur durch eine rechte Aufklärung erreicht werden. Der "Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" (I. Kant) soll ihn von seiner Unterdrückung befreien. (368) Es entsteht die

folgende Argumentationskette: Abschaffung der Ausbeutung - Umwandlung der Arbeit vom Mittel zur Lust - Entstehen der herrschaftsfreien Gesellschaft durch vermehrte Freizeit - Änderung des Bewußtseins - neuer Mensch. (369)
Adorno und Horkheimer greifen in der Aufklärungsdiskussion auf Platon und Rousseau zurück. Sie wollen die Vernunft wieder als oberste Kraft inthronisieren, als "Naturverfallenheit" des Menschen einerseits (370) und als Herrschaft andererseits. Wie bei Platon sollen Philosophie und Wirklichkeit wieder identisch werden. "Die philosophischen Begriffe, mit denen Platon und Aristoteles die Welt darstellten, erhoben durch den Anspruch auf allgemeine Geltung die durch sie begründeten Verhältnisse zum Rang der wahren Wirklichkeit." (371) Die Herrschaft des ökonomischen Unrechts soll durch die Aufklärung in der Wirklichkeit unmöglich gemacht werden. "Seit je war der partikulare Ursprung des Denkens und seine universale Perspektive untrennbar. Heute ist, mit der Verwandlung der Welt in Industrie, die Perspektive des Allgemeinen, die gesellschaftliche Verwirklichung des Denkens so weit offen, daß ihretwegen Denken selber als bloße Ideologie verleugnet wird." (372) Dadurch, daß die Herrschenden selber sich als die "Ingenieure der Weltgeschichte" aufspielten, müßten die Beherrschten die Entwicklung zum Wohlfahrtsstaat als unantastbare hinnehmen. Aufklärung würde in deren Dienst "zum totalen Betrug der Massen." (373) Sie komme erst dann wieder zu sich selbst, wenn sie nicht mehr Organ der Anpassung, nicht mehr destruktiv sei, (374) sondern wenn "sie das falsche Absolute, das Prinzip der blinden Herrschaft, aufzuheben wagt." (375) Dann erst werde Vernunft und Auf-

klärung wieder mit Herrschaft identisch. Daher müsse die Aufklärung sich "auf sich selbst besinnen, wenn die Menschen nicht vollends verraten werden sollen." (376) Die vornehmste Aufgabe der Pädagogik wäre es, durch eine so verstandene Aufklärung für die Aufarbeitung der Vergangenheit zu sorgen und ein "Nachleben des Nationalsozialismus" zu verhindern. (377) In der Erziehung zur Mündigkeit und der "Herstellung eines richtigen Bewußtseins" (378) führe die Pädagogik dann zur Emanzipation.

Bezeichnete der klassische Emanzipationsbegriff kein Lebensideal, weil das eigentlich politische Leben und die Mündigkeit erst mit der erreichten Emanzipation formal begann (379), so meint der Neugebildete, pädagogisch motivierte Begriff ein in einem universal gedachten Prozeß zu erreichendes Ziel und Ideal, den neuen und "mündigen" Menschen. Angewendet in der Pädagogik sollen die Bildungsinhalte diesem Ziel entsprechen, die einzelnen Curricula aus diesem einheitlichen Bildungsziel deduziert werden.
Der anzuwendende Emanzipationsmaßstab, der die Individualität des Menschen und die Orientierung seines Handelns vorzuprogrammieren sucht, entspricht dem historischen Aufklärungsideal. (380) Dieses wurde im Zuge weiterer Politisierung des Bildungswesens Ende der sechziger Jahre von der Neuen Linken übernommen und umgesetzt. Emanzipation wurde zur Systemüberwindung, da in dem sogenannten spätkapitalistischen System die Schaffung eines neuen Menschen, der im Einklang mit der Gesellschaft stehe, nicht möglich sei. Dieser neue Emanzipationsbegriff wird,mit neomarxistischem Inhalt gefüllt,

zum Steuerungsmittel und Leitfaden der Revolution. Er schlägt in die pauschale Verdächtigung des Bestehenden um, denn eine an dieser Norm orientierte Erziehung ist nicht mehr das Streben nach mehr Bildung und Wissen, der Kampf um einen größeren Entscheidungsspielraum des Einzelnen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, sondern die Beschwörung von Systemzwängen, die Herrschaftskritik. "Die 'emanzipierte Persönlichkeit' ist das negative Ideal vom Menschen, der mit der Tradition gebrochen hat, der die in seiner Gesellschaft geltenden Wertungen und Normen ablehnt, der sich jeder Verpflichtung entzieht, die von herrschenden Autoritätsträgern ausgeht." (381) Die so interpretierte Pädagogik wendet sich daher stets gegen die bestehende demokratische Herrschaftsordnung.

Das utopische Fernziel dieses Emanzipationsbegriffes ist die Aufhebung der Herrschaft des Menschen über den Menschen, die Herbeiführung eines paradiesischen Erlösungszustandes. Der Emanzipationswunsch hängt letztlich mit einer unerfüllbaren Hoffnung und Sehnsucht zusammen, die nur durch den Glauben gestillt werden können. Vor der Sehnsucht nach einer erlösten, heilen und himmlichen Welt muß die Wissenschaft kapitulieren, da sie niemals endgültige Antworten geben kann. Daß dies in der Kritischen Theorie dennoch versucht wurde, ist ein Grund für ihr letztliches Scheitern. Eine wissenschaftliche Theorie darf nicht mit Glaubenssätzen verwechselt werden.

Die technologische Entwicklung und deren schnelle Ausbeutung wurde mit der marxistischen Klassentheorie verknüpft und fand damit den Anschluß an eine internationale politische Bewegung, die in den Vorwurf mündete, die Herrschenden versuchten,

von dem Zusammenhang zwischen Herrschaft und Technologie abzulenken. "Verschwiegen wird dabei, daß der Boden, auf dem die Technik Macht über die Gesellschaft gewinnt, die Macht der ökonomisch Stärksten über die Gesellschaft ist. Technische Rationalität heute ist die Rationalität der Herrschaft selbst. Sie ist der Zwangscharakter der sich selbst entfremdeten Gesellschaft." (382) Wenn daher die technische Rationalität und ihre revolutionäre Kraft für das Volk selbst nutzbar gemacht werden könnte, wäre für H. Marcuse das "Reich der Freiheit" in greifbare Nähe gerückt: die Befreiung des Individuums von der Arbeitswelt. (383)
Da die politische Herrschaft sich zunehmend durch die Technologie selbst legitimiere, sei eine andere Legitimationsinstitution, wie z.B. die freie Wahl, nicht mehr notwendig. (384) Ihrer Aufhebung stehe dann nichts mehr im Wege, damit sie sich von einer repressiven zu einer befreienden verkehre. (385) Marcuse fordert daher die Negation aller bestehenden politischen Herrschaft, denn nur die "große Weigerung" könne ihr Ende bringen. (386)

Diese soziologischen, philosophischen und politikwissenschaftlichen Theorien trafen nach dem Zweiten Weltkrieg auf eine psychische Situation unter Jugendlichen, die jeder Herrschaft mit Mißtrauen gegenüber standen. (387) Die nicht selbst miterlebte, aber durch Erzählungen und deren Nachwirkungen geistig verfolgte Vergangenheit des Totalitarismus, der Erfindung und Anwendung moderner Massenvernichtungsmittel wie der Atombombe haben das Bewußtsein vieler junger Menschen und ihr Gefühl der Ohnmacht vor dem von der modernen Technik millionenfach gesteigerten Unglück nachhaltig

beeinflußt. Karl Jaspers hatte es vorausgesehen: " Eine schlechthin neue Situation ist durch die Atombombe geschaffen. Entweder wird die gesamte Menschheit physisch zugrunde gehen, oder der Mensch wird sich in seinem sittlich - politischen Zustand wandeln." (388)
Die Vernichtungsmöglichkeit der gesamten Menschheit vor Augen steigerte die Angst vor einem möglichen Mißbrauch der politischen Herrschaft. Das Angebot der Kritischen Theorie an diese Jugend, nämlich eine Zukunft in Herrschaftslosigkeit durch Technik (389), wurde als ein zukunftsweisender und hoffnungsspendender Weg gerne ergriffen und erleichterte die psychische Belastung, die permanenten Angstgefühle. Als praktische Voraussetzung dafür wurde jedoch die sogenannte Systemüberwindung propagiert, die Überwindung der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung durch einen wie immer gearteten Sozialismus. (390) Diese wurde zu Beginn der siebziger Jahre das Ziel politischer Jugendorganisationen: "Langfristiges Ziel des demokratischen Sozialismus ist es (...), Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse abzubauen (...), Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung zu ersetzen." (391)
In der Schule sollte dieses Ziel durch die politische Bildung zur Emanzipation als mögliche Freiheit von Herrschaft und Entfremdung erreicht werden. (392) "Das utopische Fernziel ist die Aufhebung der Entfremdung des Menschen. Voraussetzung dafür ist eine Gesellschaft, in der die Herrschaft des Menschen über den Menschen abgeschafft ist." (393)
Ein Mittel der emanzipatorischen Erziehung sollte der von Habermas vorgeschlagene herrschaftsfreie

Diskurs sein, der die Findung und Legitimierung neuer, "wahrer" Normen ermöglichen soll. "Ziel der Diskurse ist es, nach der Berechtigung bestehender Herrschaft und geltender Normen zu fragen, sie zu problematisieren und gegebenenfalls außer Kraft zu setzen." (394) Habermas meinte, die Gesellschaft ließe sich auf der Grundlage herrschaftsfreier Diskurse organisieren. (395) "In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung; denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation. Vernunft steht zugleich unter dem Interesse an Vernunft. Wir können sagen, daß sie einem emazipatorischen Erkenntnisinteresse folgt, das auf den Vollzug der Reflexion als solchen zielt." (396) Die politische Erziehung in der Schule sollte daher möglichst im herrschaftsfreien Raum, ohne Autorität des Lehrers als "Gruppenprozeß" (397) vonstatten gehen. " Die Herrschaft des Erziehers ist gerichtet auf ihren eigenen Abbau." (398) Nur so könne man autoritätsgebundene Charaktere verhindern, die sich "mit realer Macht schlechthin, vor jedem besonderen Inhalt" (399) identifizieren. Der Schüler soll nur seine eigene Vernunft als oberste Autorität anerkennen. Die emanzipatorische Erziehung öffne den Weg zur "Zurückführung der Verhältnisse auf den Menschen". (Marx) (400) Nur wenn die "forces propres" als gesellschaftliche Kräfte erkannt werden und in dieser Gestalt von der politischen Kraft nicht getrennt werden, sei die menschliche Emanzipation vollbracht. (401) In der Identität von Individuum und Gesellschaft werde die politische Herrschaft überflüssig, sie könne nur vorübergehend als Mittel zu ihrer eigenen Aufhebung anerkannt werden.

Eine demokratische Herrschaftsordnung hat als Konsequenz aus der Kritischen Theorie nur dann noch einen Sinn, wenn sie als ein Mittel zu ständigem Abbau von Herrschaft und damit zu deren Abschaffung verstanden wird. Die Auswirkungen auf die schon im Zusammenhang mit der Herrschaftskontrolle angesprochenen Grundlagen dieses Demokratieverständnisses sollen wie folgt zusammenfassend dargestellt werden.

a. Die Identität von Staat und Gesellschaft

Die Vertreter der "Identitätslehre" gehen von der marxistischen These aus: "Das Sein bestimmt das Bewußtsein". Der Mensch sei durch die gesellschaftlichen Verhältnisse seinem Wesen nach bestimmt, er sei "soziokulturell determiniert" und damit durch Erziehung beliebig formbar. (402) Die Gesellschaft brauche ihm nur eine Rolle zuzuweisen, die er auszufüllen habe. (403) Die zwei grundlegenden Thesen lauten:

1. der Mensch ist von Natur aus beliebig formbar,
2. die Persönlichkeit hängt weitgehend von der Umwelt ab. (404)

Diese philosophischen Prämissen dürften als von der Wissenschaft und der geschichtlichen Erfahrung bisher nicht bestätigt gelten. Wie es z.B. Richard J. Herrnstein hinsichtlich des Intelligenzquotienten nachgewiesen hat, kann die Erziehung erbbedingte Unterschiede zwischen den Menschen nicht vollständig ausgleichen. (405)
Diese Erkenntnisse können jedoch nicht in eine

"Identitätslehre" aufgenommen werden, da sie ihren Fundamenten diametral widersprechen. Hier wird die Persönlichkeit des Menschen vergesellschaftet und zur herrschaftlichen Disposition gestellt, da sie apriori ihr Abbild sein muß. "Es ist möglich, jedem Menschen jene Persönlichkeitsverfassung zu geben, die man ihm geben will." (406) Die politische Herrschaft hat keine Grenze in der grundsätzlichen Unverfügbarkeit der menschlichen Persönlichkeit, in seiner "Würde". (Art. 1 GG) (407) Sie ist eine totale, den ganzen Menschen umfassende Herrschaft.
Die Freiheit des Einzelnen wird durch kollektives Glück ersetzt. (408) Der Mensch wird entpersonalisiert und zum Objekt der totalen Erziehung, die einen neuen Menschen hervorbringen soll. (409) In einem so verstandenen Menschenbild reicht die politische Herrschaft bis ins "Innerste der Individuen". (410) Die menschliche Sozialisation soll zugleich die politische Herrschaft fördern und stabilisieren. (411)
Die Ursprünge dieses Menschenbildes und dieser Staatsanschauung gehen, wie oben erläutert, bis auf Platon zurück. Schon er pries die Einheit von Philosophie und Macht; die Philosophie als Mittel staatlicher Erneuerung werde den neuen Menschen schaffen, das Chaos abwenden - dies allerdings als eine ethische Verwandlung begriffen. (412) Gesellschaft und Individuum würden im geistigen Staat harmonisch zusammenfallen. (413)
Rousseau entwickelte von diesen Vorstellungen ausgehend die Idee des Erziehungsstaates und des Gemeinwillens. "Jeder von uns stellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft unter die oberste Leitung des allgemeinen Willens, und wir nehmen jedes Mitglied als untrennbaren Teil des

Ganzen auf." (414) Staat und Gemeinwohl fallen zusammen: "Die Staatshoheit ist nichts anderes als die Ausübung des allgemeinen Willens; sie kann nie veräußert werden." (415)
Rousseaus Identitätslehre wird damit zur ideologischen Grundlage der Herrschaftstheorie der Neuen Linken. (416) Die unmittelbare Folge dieses theoretischen Ansatzes ist der Verlust der Individualität des Menschen. Die Gruppe wird mehr und mehr zum Zentrum curricularer Überlegungen, würde sie auf die Lehrplanentwicklung übertragen. In die emanzipatorischen Gruppenideen hat das "marxistische Kollektivethos Eingang gefunden." (417) Die Gruppe wird zum einzigen politisch - wirksamen Gesichtspunkt als Modell einer neuen Lebensform. Die Kleingruppe in ihrer gewünschten Teamarbeit soll das emanzipatorische Postulat der Herrschaftsfreiheit möglichst weitgehend erfüllen helfen. In der Identitätstheorie zeigt sich der Zusammenhang mit dem utopischen Menschenbild von Karl Marx. (418)
Die SPD hat sich in ihrem Godesberger Programm von 1959 ihrer marxistischen Tradition gemäß die "Identitätslehre" zueigen gemacht. Die Demokratie soll nach ihrer Auffassung nicht nur auf den staatlichen Bereich begrenzt bleiben, sondern zur allgemeinen Lebensordnung werden. (419) Ihr Vorsitzender W. Brandt hat 1969 in seiner Auseinandersetzung mit B. Heck (420) dieses Demokratieverständnis erläutert.
Politische Herrschaft kann es in einer demokratischen Ordnung nicht geben. Sie muß unbegrenzt aufhebbar sein, da Politik mit dem Leben der Menschen zusammenfällt und mit ihm identisch wird. Die Dimension der Demokratisierung sozialstaatlich verfaßter Industriegesellschaften sei nicht li-

mitiert durch die Unauflösbarkeit politischer Herrschaft. (421) Hier greift der totalitäre Demokratiebegriff Platz, der alle Unterschiede zwischen sozialen und privaten Lebensbereichen mit Absicht ignoriert und den Wert der Gleichheit zur allein relevanten Norm erhebt, an der Demokratie gemessen werden soll.
Das Identitätsprinzip bedingt daher die Auflösung politischer Herrschaft, ihren Abbau. Obwohl, wie es schon dargelegt wurde, das Grundgesetz die Abgrenzung von Staat und Gesellschaft zur Grundlage hat, (422) wird versucht, aus ihm einen Auftrag zur innergesellschaftlichen Demokratisierung herauszuinterpretieren. (423) "Die soziale Komponente des im Grundgesetz enthaltenen Demokratiegebotes ist darauf angelegt, die politische Herrschaft durch deren Koppelung an den von der Gesellschaft ausgehenden Willensbildungskreislauf erträglicher zu machen. (...) Eine demokratische Lebensordnung wird sich dabei in dem Maße herausbilden, in dem es gelingt, die politische Herrschaft durch Koppelung an demokratische Gesellschaftsstrukturen zu minimieren." (424)

b. Permanente Legitimation: die Räte

Die These von der Identität von Individuum und Gesellschaft bedingt den Ausschluß einer Repräsentation politischer Herrschaft. Wo es um deren Abschaffung geht, kann es keine Repräsentanten auf Dauer geben. Die politische Herrschaft, vom Volk selbst direkt wahrgenommen und mit ihm identisch, wird durch die Bildung von Räten in der sogenannten direkten Demokratie organisiert.

Die radikale Parlamentarismuskritik der Neuen Linken sieht daher die revolutionäre Umgestaltung der parlamentarischen Demokratie zur Rätedemokratie als einer Vorstufe zur herrschaftsfreien Gesellschaft vor. (425) Die Auflösung der Opposition in der Folge ist konsequent, da sie sowieso nur eine Alibifunktion im Sinne der Macht der Bourgeoisie innehätte. (426) Der Parlamentarismus sei nur eine Fassade für die wirklichen Machtverhältnisse, die Herrschaft des Monopolkapitals. (427)

Repräsentation des Volkswillens durch das Parlament und die Legitimation durch die freien und geheimen Wahlen müssen daher als eine Fiktion erscheinen. (428) Die Geschichte der Repräsentation wird zugleich als die Geschichte der Bourgeoisie verstanden. (429)
Die bisherige Art der Legitimation, die in regelmäßigen Abständen in der freien Wahl durch das Volk bestand, soll durch eine permanente Legitimationsform, das imperative Mandat, abgelöst werden, ein Mandat, das jederzeit widerrufen werden kann. (430)
Die Repräsentationsform des Parlaments wird so durch das andauernde Zurückführen auf das Problem der permanenten Legitimation unterlaufen. Von den drei Typen der Legitimation nach Max Weber läßt man, wenn überhaupt, nur noch eine gelten: die charismatische. (431) Politische Herrschaft soll durch die permanente, mystische Rückbindung an das Volk in idealer Vereinigung minimalisiert werden.
Diese "konsequente Legalitätstaktik" soll das parlamentarische Regierungssystem langfristig umfunktionieren. (432) Denn Herrschaft braucht nach wie vor Legitimität. (433) Hättich formulierte

es so: tritt die Legitimitätsfrage in den Vordergrund, gewinnt die Herrschaft genossenschaftliche Züge. (434) Die angestrebte Identität von Führung und Volk durch die Räte wird zur mystischen Vereinigung. (435)
Daß dies mit der heutigen Form des Grundgesetzes, das viele plebiszitäre Elemente der Weimarer Verfassung weitgehend durch repräsentative ersetzt hat, nicht zu vereinbaren ist, erscheint als selbstverständlich. (436) Diese Demokratisierungsbewegung mit dem Ziel des Herrschaftsabbaus zielt demnach nicht eine Vermehrung der Repräsentation, sondern eine vordergründige Legitimation an. (437) Anstelle der Repräsentation soll direktes politisches Engagement zum Träger politischer Herrschaft werden. Spontaneität wird zur zentralen Kategorie des Rätegedankens, zum Gegenbegriff einer als statisch und bewegungslos interpretierten politischen Ordnung. (438) Durch eine derartige verabsolutierte politische Legitimation soll das utopische Ziel des Verschwindens politischer Herrschaft erreicht werden. (439)
Die Frage, inwieweit eine Rätedemokratie nicht die Funktionsfähigkeit einer hochtechnisierten Gesellschaft gefährden könnte, bleibt unbeantwortet. (440) Die Ursprünge dieser verabsolutierten Legitimation durch die Räte müssen im mystischen Dunkel einer Sehnsucht nach einer heilen und herrschaftsfreien Welt verborgen bleiben. (441)

c. Herrschaftsabbau durch Klassenkampf

Die Identität von Staat und Gesellschaft, die Utopie der Rätedemokratie sind Elemente der marxistischen Ideologie, nach der die Gesellschaft in zwei Klassen zerfällt: in Kapitalisten und Proletarier. " Aus der Nationalökonomie selbst, mit ihren eigenen Werten, haben wir gezeigt, daß der Arbeiter zur Ware und zur elendsten Ware herabsinkt, daß das Elend des Arbeiters im umgekehrten Verhältnis zur Macht und zur Größe seiner Produktion steht, daß das notwendige Resultat der Konkurrenz die Akkumulation des Kapitals in wenigen Händen, also die fürchterlichere Wiederherstellung des Monopols ist, daß endlich der Unterschied von Kapitalist und Grundrentner, wie von Ackerbauer und Manufakturarbeiter verschwindet und die ganze Gesellschaft in die beiden Klassen der Eigentümer und eigentumslosen Arbeiter zerfallen muß." (442)
Die Folge dieser Klassenbildung sei die Entfremdung des Menschen von dem Menschen. (443)
Die Neue Linke hat dieses Klassenbewußtsein ihrer Demokratisierungstheorie gleichsam übergestülpt und die Demokratie selbst als Mittel zum Klassenkampf inerpretiert. (444) Mit einem"langen Marsch durch die Institutionen" sollte die friedliche Revolution der Systemüberwindung eingeleitet werden. (445)
Die klassenkämpferische Basis des sozio - ökonomischen Konflikts bestehe in der Bundesrepublik unverändert fort, es gebe eine "gesellschaftlich oppositionelle Klasse". (446) Dieses Bewußtsein wurde sowohl von der Wissenschaft (447), als auch von Parteiführern gefördert. (448) In diesem

Klassenbewußtsein hat die Pluralismustheorie keinen Platz. Eine offene und faire Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Meinungen wird von der Neuen Linken daher immer als ein verdeckter Klassenkonflikt interpretiert und in den Dienst des Klassenkampfes gestellt. Dies zeigt sich deutlich an der Art und Weise ihrer Oppositionskritik. Da die Kontrolle politischer Herrschaft unmöglich geworden sei, (449) sei diese nur noch in der Form der permanenten Selbstkontrolle, als moralischer Anspruch an die Räte möglich. Sowohl die Kontrollfunktion der Opposition, wie auch ihre Aufgabe als der " andere Beweger der Politik" werden für überflüssig erklärt. (450)
Da nach Marx politische Herrschaft als kollektive Macht (451) ihren Ursprung im wirtschaftlichen Leistungssystem hat, (452) ist die Abschaffung der herrschenden Kapitalistenklasse ein Schritt zur Überwindung politischer Herrschaft. Dies ist daher auch als ein Ziel der Demokratisierung proklamiert worden. (453)
Da die Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft mit denen der Produktion identisch seien, müsse die politische Herrschaft zwangsläufig beendet werden, wenn die Wurzel, die privatwirtschaftliche Macht, vernichtet sei. (454) Nach der Überwältigung der Kapitalistenklasse verliere der Staat seinen Unterdrückungscharakter. (455)
Nach der Vergesellschaftung der Privatindustrie sterbe der Staat und mit ihm jede politische Herrschaft ab. (456) Mit dem Verschwinden der Klassengegensätze verliere die öffentliche Gewalt den politischen Charakter (457), und das Proletariat schaffe in der Aufhebung der eigenen Klassenherrschaft die politische Herrschaft insgesamt ab. (458) Sie werde zur reinen Assoziation. "Das

Proletariat ergreift die Staatsgewalt und verwandelt die Produktion zunächst in Staatseigentum. Aber damit hebt es alle Klassenunterschiede und Klassengegensätze auf, und damit auch den Staat als Staat." (459)
Der Staat stirbt ab und der Sprung aus dem Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit ist geschafft. (460)
Solange die politische Herrschaft existieren wird, sind Klassenkampf und Entfremdung in ihrem Gefolge. Mit der Befreiung des Menschen in der klassenlosen Gesellschaft und der Aufhebung der Entfremdung verschwindet die politische Herrschaft. (461)

Die Begründer des ersten kommunistischen Staates, Lenin und Stalin, hielten an diesem marxistischen Herrschaftsverständnis fest, obwohl sie gerade die politische Herrschaft in einer einzigartigen Totalität ausbildeten. Für Lenin war das Endziel des Kommunismus die Vernichtung des Staates, "jeder Gewaltanwendung gegen Menschen überhaupt." (462) Stalin wehrte sich in seinen Reden und besonders in seinem Rechenschaftsbericht an den 16. Parteitag der KPdSU vom Sommer 1930 gegen den vermeintlichen Widerspruch der totalitären Diktatur des Proletariates mit dem Fernziel des Absterbens des Staates. Dies sei eine Folge kapitalistischer Umkreisung und ein Bestandteil der marxistischen Dialektik. (463)
Ausgehend von dieser Theorie hat die SED in ihr Parteiprogramm übernommen, daß nach der Machtergreifung der Arbeiterklasse nunmehr keine Klasse mehr an der Macht sei. (464)
Herrschaftsabbau ist daher nur als utopisches Fernziel und als eine Folge des Klassenkampfes und der Diktatur des Proletariates zu verstehen.

Dieses Klassenbewußtsein soll schon in der Schule vermittelt werden. (465)

d. Friede durch Anarchie

Ein Ergebnis des Versuches einer Abschaffung der politischen Herrschaft könnte die absolute Verselbständigung des Einzelnen in einem ideologisch abgeschlossenen Ordnungsbild sein. Daß dies vom Grundgesetz nicht gedeckt ist, entspricht dem dort verankerten Fundament einer demokratischen Herrschaftsordnung. (466) Die Entstehung einer herrschaftsfreien Gesellschaft ohne die staatlich - hoheitliche Ausübung von Zwang und Gewalt ist nur auf der Grundlage eines neuen Menschenbildes möglich, das im Menschen nicht den Wolf unter Wölfen, sondern die Taube sieht. (467)
Der Glaube an einen guten neuen Menschen ist daher bei allen Bemühungen um eine "vollkommene Gesellschaft" vorherrschend. (468) Die thomistische Leitidee des Staates als des Garanten des Friedens und einer Ordnung muß dem Mythos einer glücksspendenden Lösung von Lebensaufgaben durch den Menschen selbst, einem neuen Heil in einer herrschaftsfreien Gesellschaft weichen. Eine Transzendenz im Diesseits soll durch die unbeschränkte Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, der individualistisch interpretierten Emanzipation, erlangt werden. Die politische Herrschaft wird zum bloßen Vehikel für die neue Ordnung zur Erreichung des Endzustandes eines absoluten Glücks. (469) Die stärkere Betonung der Demokratie als einer Herrschaftsordnung muß in den Gegensatz zu dieser Heilslehre treten. (470)

Der Friede soll durch die Auflösung der Personalität des Menschen in einer Gruppe erreicht werden. Die friedliche herrschaftsfreie Assoziation soll das politische Denken ersetzen. (471) Die neu definierte politische Herrschaft als das friedliche Miteinander und Füreinander soll zum "Gattungsleben" werden, zur Natur des Menschen, in den Gegensatz zum materiellen Leben, das Arbeit und Not bedeutet. (472) Das Kollektiv wird zum Paradies, zum himmlichen Leben. (473) Statt der politischen Herrschaft soll nur noch die Vernunft regieren. Der Geist ist absolut. (474)
Der Friede soll durch den Abbau von Herrschaft, die Absage an die herkömmliche Erziehung, ohne Autoritäten erreicht werden. (475) Eine andere Autorität als die Vernunft des Menschen soll es nicht geben - ein fundamentaler Gegensatz zum christlichen Menschenbild, das die Unvollkommenheit des Menschen im Glauben und eine "auskunftgebende Autorität" (476) zur Grundlage hat.
Friede durch Vernunft heißt die Methode zur Erreichung der herrschaftsfreien Gesellschaft - eine anarchistische Utopie. "Wer durch permanente Herabsetzung und Verdächtigung des freiheitlich - demokratischen Staates den Glauben an die Utopie der 'herrschaftsfreien Gesellschaft' nährt, bereitet gewollt oder ungewollt der Anarchie den Weg." (477) Die politische Erziehung in der Schule soll die herrschaftslose Existenz vorbereiten.

e. Ein didaktisches Modell von E.-A. Roloff

Auch auf dieser theoretischen Grundlage steht eine politische Didaktik, die kurz angeführt wer-

den soll.
Roloff geht in seiner Einführung von der These aus, daß die "sog. politische Bildung kein primär pädagogisches, sondern ein politisches Problem ist." (479) Im Vordergrund seiner Konzeption steht daher die Funktion des politischen Unterrichts in einer politischen Ordnung, die nur bestehen kann, wenn sie gemeinsam von allen Staatsbürgern getragen wird. (480) Die Unterrichtsinhalte seien weder von der Erziehungswissenschaft bestimmt, noch von der Fachwissenschaft, sondern "Resultate politischer Entscheidungen und Ausdruck von Erwartungen, die politische Entscheidungsträger an die Schule und Lehrer richten." (481)
Wesentliche Bestandteile seiner Konzeption sind:

1. Die ideologische Funktion und die Sozialisationsfunktion der politischen Didaktik werden gegenübergestellt. Analog der politischen Wissenschaft soll die Schule unter dem Aspekt der herrschaftssichernden Funktion der Normen und Verhaltenserwartungen ideologiekritische Analyse betreiben.

2. Die politische Didaktik als Wissenschaft von der Sozialisation untersuche die Vielfalt gesellschaftlicher Normen, Verhaltensmuster und Erwartungen. (482) Der Hauptgegenstand aber des politischen Unterrichts soll die "Schule als Institution der Herrschaftsordnung" sein. (483) Die Bedingungen und Erscheinungen des Schulsystems und der Unterrichtsform sollen als "Stück politischer Praxis" verstanden werden und den Schüler dazu anleiten, Herrschaft nicht nur zu er-

kennen, sondern auch auszuüben. Durch eine so verstandene Anleitung zum Handeln wird die politische Didaktik angewandte Herrschaftsanalyse. (484)

3. Nach einer kurzen Bestandsaufnahme der verschiedenen Ansätze politischer Bildung in den letzten Jahren von Oetinger bis Giesecke versucht Roloff, Kriterien für die Beurteilung von Lehrbüchern zu erarbeiten. Hier stehe wieder die eigentliche politische Dimension im Vordergrund, "die Leitvorstellungen und Normen unserer gegenwärtigen Gesellschafts- und Herrschaftsordnung." (485)
Dem Prinzip der Betroffenheit gemäß soll "oberstes Kriterium für die Lernzielbestimmung die Organisation des Lernprozesses" sein. (486) Die Rolle des Schülers ist die in der Herrschaftsordnung Schule. Die Schule selbst sei eine Herrschaftsordnung. (487) Die Schüler sollen in jeder Klasse die Grundgesetznormen durchsetzen. (488)

4. Nach einem Ausflug in die Verhaltensforschung und die verschiedenen Sozialisationstheorien (K. Lorenz, Behaviorismus, Psychoanalyse) (489) kritisiert Roloff drei "didaktische Fehlkonzeptionen" (490), die Gefühlsbildung, die Verkehrserziehung und den Sport. Er entwickelt einen Vorschlag zu einem Gesamtcurriculum, der weitgehend von einer politikwissenschaftlichen Basis ausgeht und die "Würde des Menschen" als oberstes Lernziel setzt. (491) Politische Erziehung soll ihren Auftrag aus dem Artikel 1 des Grundgesetzes ableiten und die Verwirklichung der Menschen-

würde vorantreiben. Dies geschieht nach Roloff dann, wenn der Erziehungsauftrag lautet: "Abbau von Herrschaft (Fremdbestimmung) durch zunehmende Selbstbestimmung (Emanzipation)." (492)
Das Gegenteil der Würde sei das Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Machtanwendung. Dies gelte es in der Schule zu bekämpfen. Sie müßte sich allerdings als Widerspruch begreifen, einerseits als Teil der Herrschaftsordnung, andererseits als Vorkämpfer für die Realisierung der Menschenwürde. Der Widerspruch löse sich dann, wenn die Schule sich als Herrschaftsordnung aufhebe: "die Schule als Herrschaftsinstrument müßte auf ihre eigene Aufhebung hinarbeiten." (493)
Dies bedürfe der Unterstützung durch die Lehrer, die ihre Rolle als "Stabilisationsfaktor bestehender Herrschaftsordnung aufzugeben bereit und fähig" sein müßten. (494)

IV. DER BEGRIFF DER POLITISCHEN HERRSCHAFT IN DEN CURRICULUMENTWÜRFEN FÜR DEN POLITISCHEN UNTERRICHT IN RHEINLAND-PFALZ UND HESSEN

1. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Herrschaftskontrolle als zentrales Lernziel des rheinland-pfälzischen Vorentwurfes zu einem Curriculum "Sozialkunde"

Nachdem die wichtigsten historischen und gegenwärtigen philosophischen und politikwissenschaftlichen Grundlagen und alternativen Vorstellungen von der Aufgabe und der Funktion politischer Herrschaft in der Demokratie aufgezeigt wurden, soll nunmehr ihr Einfluß auf verschiedene Curriculumentwürfe dargestellt werden. Wir wenden uns den beiden Curriculumentwürfen für den politischen Unterricht der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen zu. Es wurden diese beiden Bundesländer ausgewählt, nicht nur weil die Erstellung neuer, lernzielorierter Curricula in ihnen am weitesten fortgeschritten ist, (495) sondern weil das in den vorangegangenen Kapiteln analysierte, verschiedenartige Herrschaftsverständnis in sie Eingang gefunden hat.

Der Vorentwurf des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums zu einem Curriculum Sozialkunde für die Klassen 9 bis 11, das 1971/72 zur Erprobung an die Schulen gegeben wurde, soll zunächst hinsichtlich seiner Herrschaftsinterpretation analysiert werden. Hierbei beschränkt sich die Analyse auf die politikwissenschaftliche Analyse der Grundlagen der Lernziele, andere didaktische

Fragen, wie z.B. die pädagogischen Möglichkeiten zur Umsetzung von Lerninhalten, müssen notwendigerweise unberücksichtigt bleiben. (496) Für unsere Untersuchung dienen nur die als Lernziele umschriebenen und angestrebten "Fähigkeiten" (497) des Schülers. Diese Lernziele sind zu jedem Thema im Abschnitt 2 enthalten. Sie sind im Verständnis der fachdidaktischen Kommission im Zusammenhang mit wertenden Gesichtspunkten zu sehen, "denn Gegenstände des Politischen entziehen sich ihrem Wesen nach einer wertfreien Betrachtung jedenfalls dann, wenn sie in die Form der Aufgabe oder der Entscheidungsfrage gebracht werden, was sowohl der Politik als auch der Pädagogik gemäß ist." (498) Die vorgegebenen Einsichten haben nach ihrer Ansicht nicht die Funktion einer Ideologie, sie sollen dem Schüler Kategorien des "Verstehens und Wertens" (499) erschließen und anbieten und ihn nicht bevormunden oder zu einer bestimmten Haltung zwingen. "Das politische Verhalten muß in seine freie Entscheidung gestellt bleiben." (500)

a. Politische Herrschaft als Grundlage der demokratischen Ordnung

Die Existenz und Notwendigkeit politischer Herrschaft wird in diesem Curriculumentwurf geradezu als selbstverständlich vorausgesetzt. Schon die Definition von Politik weist daraufhin, deren "Grundfunktion" sei es, "dem menschlichen Zusammenleben eine Rahmenordnung zu geben." (501)

Dabei wird die politische Ordnung sowohl als ein Zustand, als auch als eine Aufgabe bezeichnet. Es werden nicht nur die verschiedenen politischen Ordnungsformen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR vergleichend gegenübergestellt (502), sondern auch die historischen Staatsformen und politischen Ordnungsentwürfe als deren Grundlage. (503)

Als staatliche Ordnungsfaktoren werden das Recht und die Rechtsstaatlichkeit angeführt, deren Bedeutung zur Regelung des "konfliktreichen gesellschaftlichen Lebens." (504) Dabei wird der Doppelcharakter des Rechts besonders hervorgehoben, nämlich einerseits als gesetztes, positives Recht in Abhängigkeit und angewiesen auf politische Macht, andererseits als Norm und überstaatliche Größe. (505)

Bei dem Vergleich der politischen Ordnungen in Deutschland wird deutlich, daß die Existenz jeder politischen Ordnung auch politische Herrschaftsformen nach sich ziehen muß. Diese sollten immer im Dienst des Menschen stehen. "Es muß sichtbar werden, daß jede politische Ordnung die Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens weitgehend mitbestimmt und daß deshalb die Frage nach Zielen, Normen und Regeln dieser Ordnung und nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Bürgers dessen vitales Interesse berührt." (507)

In einer demokratischen Herrschaftsordnung werde politische Herrschaft erst konstituiert und formal legitimiert. (507) In einer Demokratie werde sie legitimiert durch freie Wahlen, während sie in einer kommunistischen Herrschaftsordnung durch einen "Wahrheitsanspruch" legitimiert werde. (508) Im Zusammenhang mit der "Öffentlichkeit" wird die Demokratie als "Herrschaft im Auftrag

und unter Kontrolle des Volkes" definiert. (509) Politische Herrschaft als eine Norm des Politischen (510) wird in allen Themenbereichen, in denen die Herrschaftsordnung angesprochen ist, als eine Voraussetzung jeder Friedensregelung verstanden, die als oberstes Ziel der Politik dargestellt wird. (511)

b. Herrschaftskontrolle durch pluralistische Herrschaftsstruktur

Nach dieser Feststellung gilt das Augenmerk des rheinland-pfälzischen Curriculumentwurfes dem Problem der Herrschaftskontrolle als wesentlicher Grundlage für die Förderung menschlichen Zusammenlebens in einer demokratischen Ordnung und der Abwehr von Herrschaftsmißbrauchs.

1. Gewaltenteilung und Opposition

Das Montesquieu'sche Gewaltenteilungsprinzip wird als Quelle politischer Freiheit interpretiert. (512) Dementsprechend soll der Schüler gegenüber der Verfassung und dem Grundgesetz "kritische Loyalität" lernen, die "die Wertschätzung der Verfassungsnormen und durch sie garantierter Freiheiten verbindet mit Kritikfähigkeit und - bereitschaft gegenüber konkreter Politik am Maßstab dieser Normen." (513)
Auf die Bedeutung einer rechtsstaatlichen Ver-

fassung wurde schon hingewiesen, die "den Bürger vor dem Mißbrauch der politischen Macht schützen und zugleich die Wirksamkeit staatlichen Handelns gewährleisten" kann. (514)
Die Trennung der Gewalten, die Bindung aller staatlichen Instanzen an formales Recht und der Rechtsschutz des Bürgers durch unabhängige Gerichte sollen politische Herrschaft kontrollieren helfen. (515)
Die Bildung einer Opposition zur Kontrolle der Regierung als eine notwendige und wichtige Aufgabe der Parteien in einer Demokratie gehört ebenfalls dazu. (516)

2. Die Trennung von Staat und Gesellschaft und die Verteilung politischer Herrschaft

Staat und Gesellschaft sind zwar aufeinander bezogen, bleiben aber im Hinblick auf die politische Herrschaft zwei voneinander getrennte Bereiche. Dies zeigt die Behandlung der Themen "Schulklasse" und "Familie" (517) als Kleingruppen der Gesellschaft ebenso wie des Themas "Wirtschafts- und Sozialordnung als politische Aufgaben".(518)
Schulklasse und Familie haben zwar eine politische Relevanz, sind aber von politischer Herrschaft ausgeschlossen. Sie werden vorwiegend in ihrem Verhältnis zum Menschen gesehen, in ihrer Sozialisationsfunktion (519) und in ihrer Einwirkungsmöglichkeit auf die Persönlichkeitsstruktur des Schülers. Er stehe in einer natürlichen Spannung mit der Gemeinschaft, die ihm Einsichten und Verhaltensweisen vermittelt und in persönliche Konfliktsituationen bringen kann. Er solle daher

lernen, diese zu erkennen und rational auszutragen. (520)
Mit der Schule habe er zum ersten Mal in seinem Leben direkten Kontakt mit einer staatlichen Institution. Diese solle kritisch beleuchtet werden und die Einsicht vermitteln, "daß die Institutionen verstehbar, kritisierbar und veränderbar sind." (521) Die Schule sei nicht ein Träger politischer Herrschaft, sondern "zum Zwecke der Organisierung des Lernens da." (522) Ebenso erscheint in dem rheinland-pfälzischen Curriculumentwurf der Wirtschaftskreislauf nicht als herrschaftlicher Bereich. Der Staat hat nur eine subsidiäre Ordnungsfunktion. (523) Diese wird anhand der Sozialen Marktwirtschaft und der Zentralverwaltungswirtschaft dargestellt. (524) Der Staat hat die Aufgabe, mögliche Nachteile einer Wirtschaftsordnung, die auf dem Prinzip des Angebotes und der Nachfrage basiert, auszugleichen. (525) Die Stärken der Sozialen Marktwirtschaft gegenüber der gelenkten Zentralverwaltungswirtschaft werden ausführlich erläutert. (526) Die Existenz der Bundesbank, der Tarifpartner, der betrieblichen Mitbestimmung, der Unternehmer seien Symbole der Freiheit vom Staat, der sich auf das begrenzte Instrumentarium zur Steuerung zyklischer Schwankungen beschränken muß. (527) Auch hier werde die Kontrolle politischer Herrschaft durch deren Begrenzung bewußt ermöglicht.

3. Pluralität, Willensbildung, Wahlen

Politische Willensbildung ist in dem rheinland-

pfälzischen Curriculumentwurf gekennzeichnet durch die leitenden Aspekte politischer "Ordnungsentwürfe": Interessenpluralismus, Integrationsprozeß, Chancen und Grenzen der Teilhabe des Einzelnen. (528)
Diese Merkmale politischer Ordnungen sollen dem Schüler anhand der Erläuterung der Aufgaben und der Funktion der politischen Parteien zur Anschauung gebracht werden. (529) und in dem übergeordneten, globalen Lernziel einmünden: "Erziehung zur politischen Beteiligung durch die Vermittlung von Systemwissen, durch die Aneignung von Mustern politischen Verhaltens und durch das Erlernen und Anwenden der Methoden und Kategorien des politischen Urteils." (530)
Die politische Herrschaftsordnung der Demokratie sei gekennzeichnet und konstituiert durch den Pluralismus von Verbänden und Parteien. Der Curriculumentwurf rückt mit der Interpretation dieser fundamentalen Einsicht eindeutig von dem Modell der einseitigen Vernunftherrschaft ab:" Durch den Vergleich der verschiedenen Gruppen im Bereich der politischen Willensbildung und ihrer spezifischen Zielsetzungen soll der Schüler erkennen, daß nicht nur Sachzwänge und Einsichten, sondern Normen, Traditionen, Emotionen, Vorurteile und taktische Erwägungen das politische Handeln bestimmen." (531)
Pluralistische Herrschaftsstruktur und Willensbildung sind damit von monistischen Modellen abgesetzt. In einer demokratischen Herrschaftsordnung könne es keinen Gemeinwillen und keine Einparteienherrschaft geben.
Das Motiv der Herrschaftskontrolle steht dabei im Vordergrund des pädagogischen Strebens: Verbandseinfluß und Parteienherrschaft seien ebenso wie

die Träger der politischen Herrschaft vielen Kontrollmöglichkeiten unterworfen. (532)
Die Pluralität der Meinungen und der Herrschaftsträger werde durch die Integration und Zusammenführung der Interessen in den freien Wahlen zur Grundlage der Legitimation politischer Herrschaft. Eine Voraussetzung für den Interessenpluralismus ist nach dem Curriculumentwurf ein Menschenbild, das den Menschen nicht eindeutig als von der Umwelt determiniert interpretiert und festlegt, sondern ihn in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis stehend deutet. Er steht einer Pluralität von möglichen "Sozialbindungen" (533) gegenüber. Seine Autonomie und selbständige kritische Reflexion, die Ausbildung seiner eigenen Persönlichkeit sollen im Vordergrund des politischen Unterrichts stehen. Die Erläuterung sozialer Gruppen, ihr Bezug zum Menschen in der Möglichkeit unterschiedlicher Bindungen, die möglichen Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen begründeten die "Erziehung zur Toleranz" (534) und die "Erziehung zur rationalen Auseinandersetzung" (535)
Die Pluralität der Gruppen verhindere eine totale Demokratisierung der Gesellschaft. (536)
Die Interpretation der Funktion der Schule verdeutlicht dies: "Demokratisierung der Schule heißt daher nicht einfach Übertragung politischer Institutionen und demokratischer Formprinzipien (gleiches Wahlrecht, Mehrheitsentscheid) auf die Schule, sondern Entwicklung von Unterrichtsstil und Schulorganisation in einer Weise, die Sachgerechtigkeit und Effektivität verbindet mit der Trandparenz der Entscheidungsvorgänge und möglichst weitgehenden Mitwirkung der Betroffenen." (537)

Die Pluralität der demokratischen Herrschaftsordnung münde in freie Wahlen. Sie seien konstituierendes Prinzip einer demokratischen Ordnung. Diese Einsicht wird in dem rheinland-pfälzischen Curriculumentwurf zu einem wichtigen und zentralen Lernziel. Der Schüler soll die Aufgabe und verfassungsmäßige Einordnung der freien Wahlen in ihrem Unterschied zur Einheitswahl klassifizieren lernen. Dieses Thema ist daher in der Unterrichtseinheit "Die politischen Ordnungen in Deutschland: BRD und DDR " (538) zu behandeln. Wesentliche Lernziele sind die Unterscheidungsfähigkeit und Kritik der verschiedenen Funktionen: aktives - passives Wahlrecht, freie, gleiche, allgemeine, geheime und unmittelbare Wahl im Gegensatz zur Einheitswahl und Einheitsliste. (539) "Der Schüler soll erkennen, daß in der pluralistischen Demokratie rechtsstaatlicher Prägung die politischen Wahlen den Sinn haben, die Ausübung politischer Macht zu legitimieren, zu kontrollieren und auf allgemeine oder von der Mehrheit anerkannte Ziele der Gesellschaft auszurichten.(...) Sie sollen erkennen, daß eine kommunistische Parteidiktatur ihre Legitimation aus einem Wahrheitsanspruch herleitet, wonach sie sich berechtigt glaubt, menschen und Gesellschaft umzuformen." (540)
Die verschiedenartigen Legitimationsformen und -aufgaben der Wahlen sind in dem Curriculumentwurf direkt angesprochen. Politische Herrschaft wird unterschiedlich legitimiert und steht in direktem Zusammenhang mit dem Spielraum der Bürger, ihrer Freiheit und politischen Handlungsmöglichkeit. (541)
Die regelmäßig wiederkehrende demokratische Wahl

wird auch curricular im Zusammenhang mit der innerparteilichen Demokratie behandelt. (542) Ihre Bedeutung wird somit noch einmal unterstrichen.

Es wird an diesem Beispiel deutlich, daß der Curriculumentwurf sich nicht auf die einseitige Schilderung und Festlegung der Vorzüge einer demokratischen Herrschaftsordnung beschränkt, sondern alternative politische Ordnungen gegenüberstellt, um den Schülern ein kritisches Urteilen zu ermöglichen. Es werden ihnen die Strukturen und Verfahrensweisen politischer Herrschaft in verschiedenen Herrschaftsordnungen dargelegt, notwendige Kenntnisse vermittelt, um Ordnungsbestandteile und deren Auswirkungen auf den Menschen kritisch beurteilen zu können. Eine "kritische Loyalität" zu unserer Verfassung als zentrale Verhaltensnorm soll so eingeübt werden. (543)
Die Repräsentation politischer Herrschaft gründet in der Legitimation durch die Wahlen. Dies wird dargestellt anhand der Themenbereiche "Verantwortlichkeit der Regierung","Bundesregierung, Bundeskanzler, Bundestag und Bundespräsident." Diese politischen Institutionen werden insbesondere als Bestandteil der politischen Repräsentation in der Bundesrepublik behandelt. (544)
Auch innerparteilich wird die politische Repräsentation angesprochen, wenn auch kritisch, als Begrenzung der Beteiligungsmöglichkeiten des einzelnen Parteimitgliedes: "Auch die Beteiligungsmöglichkeiten des einzelnen Parteimitgliedes sind jedoch begrenzt, da die Parteiführungen Vollmacht und Handlungsmöglichkeit nach den Regeln der repräsentativen Demokratie haben müssen, wenn die Partei ihre Funktionen erfüllen soll." (545)

Die Einsicht der Schüler in die Bedeutung pluraler Willensbildung, der freien Wahlen und der politischen Repräsentation in einer demokratischen Herrschaftsordnung wird in dem rheinland-pfälzischen Curriculumentwurf als Lernziele festgelegt. Die Grundlage dieser Lernziele ist ein freies, nicht determiniertes Menschenbild und die Einsicht in die Notwendigkeit legitimierter politischer Herrschaft. Diese setzt allerdings Kontrollen voraus, sie ist nicht unbegrenzt und hat ihre Schranken vor der Unverfügbarkeit des Menschen einerseits und durch die Kontrollinstitutionen der Verfassung, wie z.B. das Gewaltenteilungsprinzip und die parlamentarische Opposition, andererseits.
Die Einsicht in die Notwendigkeit kontrollierter politischer Herrschaft läßt sich daher als oberstes Lernziel des rheinland-pfälzischen Curriculumentwurfes bezeichnen.

2. Die Einsicht in die Notwendigkeit des Herrschaftsabbaus als zentrales Lernziel der hessischen Rahmenrichtlinien "Gesellschaftslehre"

Den weiteren Überlegungen liegt die zweite Fassung der hessischen Rahmenrichtlinien zugrunde, die 1973 aufgrund einer heiß entbrannten Diskussion in der Öffentlichkeit über die Grundlagen des politischen Unterrichts herausgegeben wurde. Sie veränderte und verwässerte an manchen Stellen die Klarheit der ersten Fassung aus dem Jahre 1972, deren Grundzüge jedoch beibehalten wurden. Dies gilt besonders für die Interpretation politischer Herrschaft. (546)

a. Politische Herrschaft als offenes Phänomen

Wie es das Vorwort der Rahmenrichtlinien voranstellt, gilt für die Verfasser die "Zielvorstellung politischer Bildung, Schüler mit den Grundwerten unserer demokratischen Verfassung zu identifizieren und sie zu engagieren für die Lösung jener Probleme unserer gesellschaftlichen wie politischen Ordnung, die die Verfassungswirklichkeit uns stellt." (547)
Durch diese Gegenüberstellung von Verfassung und Verfassungswirklichkeit wird der Verfassungstext selbst relativiert. Die Verfassungswirklichkeit wird ausführlich interpretiert. Es wird festgestellt, daß in der Bundesrepublik die individuellen Freiheitsrechte weitergehend gesichert sind als je zuvor in der deutschen Geschichte. (548)

Da Freiheit ohne eine Ordnung unmöglich sei, wird eine wie immer geartete politische Ordnung -so scheint es - vorausgesetzt.
Welches sind aber die gesellschaftlichen Merkmale der politischen Ordnung als der Voraussetzung für eine politische Herrschaft?
"Den Rahmenrichtlinien liegt eine Einschätzung der gesellschaftlichen Situation in der Bundesrepublik zugrunde, die von der Möglichkeit und Notwendigkeit ausgeht, die vorhandenen Interessengegensätze zu überbrücken", (549) heißt es lapidar. Die Interessengegensätze, näher betrachtet, werden als unüberbrückbar dargestellt. Der einzige Maßstab für eine Konfliktlösung wird gleichzeitig als oberstes Lernziel angeboten: "die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung." (550)
Politik als Gegenstand der Rahmenrichtlinien soll daher an diesem Anspruch gemessen werden, der allerdings beliebig eng oder weit interpretierbar ist. Politische Herrschaft soll der "Selbst- oder Mitbestimmung " des einzelnen Menschen verpflichtet sein.
Bei dem Versuch einer näheren Definition politischer Herrschaft wird nach dem Prinzip der Beliebigkeit definitorischer Ansätze vorgegangen. (551) "Urteilskriterien werden jedoch nicht schon dadurch offengelegt, daß die verwendeten Schlüsselbegriffe wie Demokratie, Freiheit, Toleranz, Macht, Gewalt und Herrschaft, Schicht und Klasse einfach definiert werden. Die Schüler müssen lernen, die Probleme einer solchen Definition zu erkennen und anzugehen." (552) Dies zeigt, daß der Begriff der politischen Herrschaft problematisiert werden soll, da er kein Urteilskriterium für politisches Verhalten darstellen könne. Auf der Grundlage

dieses Konzeptes werden den Schülern drei verschiedene Herrschaftsdefinitionen vorgestellt: die Theorien Max Webers, W. Hofmanns und H. Hartwichs.

1. Für Max Weber sei die politische Herrschaft die Chance, "für einen Befehl Fügsamkeit zu finden." (553)

2. Für W. Hofmann sei politische Herrschaft Klassenherrschaft, "nämlich ein Grundverhältnis der Gesellschaft, das gekennzeichnet ist durch die Aneignung fremder Arbeitsleistung durch Nichtarbeitende, und zwar aufgrund von Herrengewalt an den entscheidenden Wirtschaftsmitteln." (557)

3. Für H. Hartwich sei Kennzeichen politischer Herrschaft die institutionalisierte Macht: "Mit dem Begriff Herrschaft wird die Ausübung institutionalisierter politischer Macht bezeichnet." (555)

Die Rahmenrichtlinien stellen nach den unterschiedlichen Definitionen lediglich fest, daß es nicht ihre Aufgabe sei, "den Unterricht auf einen dieser Deutungssätze festzulegen." (556) Es sollen dem Schüler nur die Folgen der einen oder anderen Definition klargemacht werden. "Die Ergebnisse einer solchen Klärung können nicht vorweggenommen werden." (557)
Es gilt daher festzuhalten:

1. Die Rahmenrichtlinien gehen von keiner klaren Definition des eigentlichen Unter-

richtsgegenstandes aus. Sie reihen rechtsstaatliche und totalitäre Definitionsversuche gleichrangig nebeneinander, um dem Schüler die Urteilsfähigkeit zu erhalten.

2. Die Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung (558) steht im Vordergrund der Betrachtung. Der Begriff "politische Herrschaftsordnung" wird durch den unscharfen Begriff der "Gesellschaftsform" (559) verdrängt, die unterschiedlicher Struktur sein könne. Politische Herrschaft als ein Kennzeichen jeder Ordnung bleibt unerwähnt.

3. Funktion und Aufgabe politischer Herrschaft bleiben ebenfalls undefiniert, die Einsicht in die Notwendigkeit einer Herrschaftsordnung bleibt offen. Es wird nur auf die Geschichtlichkeit als charakteristisches Kennzeichen jeder Gesellschaft hingewiesen. (560)

4. Damit schwimmt die Grundlage des politischen Unterrichts. Das Wesen der Politik wird nicht in der politischen Herrschaftsausübung gesehen, im Gegenteil, sie wird ausdrücklich als unwesentlich problematisiert. Wichtig für den Schüler sei allein die richtige Deutung der gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Entwicklung.

b. Herrschaftsabbau durch die Identität von Staat und Gesellschaft

1. Die soziokulturelle Determination des Menschen

Nachdem die Definition politischer Herrschaft unklar bleiben muß, ist nach dem zugrundeliegenden Menschenbild der Rahmenrichtlinien weiterzufragen und damit nach der Grundlage deren Staatsverständnisses.
In der Einleitung des Kapitels "Gesellschaftslehre als Lernbereich" wird nach den "Zusammenhängen oder Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Wirklichkeit "als Grundlage der Lernziele gesprochen. (561) Die Schüler sollen fragen lernen, welche Beziehungen es zwischen Menschen und ihrer Umwelt aus welchem Grunde gibt. "Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist diese Befähigung in viel geringerem Ausmaß als bisher angenommen an entwicklungspsychologische Voraussetzungen im traditionellen Sinn gebunden. Mitentscheidend für das Lernverhalten und die Lernfähigkeit der Schüler ist vielmehr ihre Prägung durch Erziehungseinflüsse (soziokulturelle Determinaten)." (562)
Damit spielen die Rahmenrichtlinien auf den in den letzten Jahren besonders in den USA heftig geführten Streit unter Psychologen an, dem die unterschiedliche Interpretation der Umwelt - Mensch - Beziehung zugrunde lag. (563) Sie legen ihn zugunsten der Theorie aus, die den Menschen und dessen Intelligenz zumindest überwiegend als das Produkt seiner Umwelt definieren. In letzter

Zeit ist dieses Bild aber durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse überzeugend korrigiert worden. Psychologen wie z.B. Herrnstein haben empirisch nachweisen können, daß das angeborene Verhaltenspotential des Menschen größer als das später durch Umwelteinflüsse angeeignete ist, daß seine spätere Intelligenzleistung schon bei der Geburt entscheidend bestimmt ist.
Über diese Ergebnisse wird in den Rahmenrichtlinien nicht berichtet. Von der Determinationsthese ausgehend sollen die Erfahrungen der Schüler "aufgearbeitet" werden, der Bezug zwischen ihrem Verhalten in Konfliktsituationen der individuellen Lebensgeschichte und dem "Erkennen der gesellschaftlichen Bedingtheit solcher Erfahrungen " (564) soll auf diese Weise hergestellt werden.
Durch die Einführung des Lernfeldes "Sozialisation" in den politischen Unterricht wird dieses deterministische Menschenbild noch deutlicher. Der Schüler soll das Zusammenspiel von Mensch und Gesellschaft als Rollenspiel und den Menschen selbst als Rolle begreifen. "Im Bereich der an ihn gerichteten Rollenerwartung erfährt der Schüler Gesellschaft als Wirklichkeit." (565)
Hier liegt ein Widerspruch zu dem Leitbild des autonomen Menschenbild, das in der Einleitung der Rahmenrichtlinien mit dem obersten Lernziel angesprochen wurde. (566)
Auch die politische Herrschaft erscheint als Rolle, besser: als Zusammenhang im Rollenverteilungsprozeß, als Beziehung zwischen "Rollenverteilung und den jeweiligen Herrschaftsverhäl tnissen." (567)
Als ein Beispiel dafür, wie die grundlegende Neustrukturierung von Herrschaftsverhältnissen

auch den Sozialisationsbereich verändere, wird die französische und russische Revolution genannt. (568) Diese Tatsache wird in den Rahmenrichtlinien in die Forderung umgekehrt: "historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, ob sie den Prozeß der Mit- und Selbstbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern " (569) kann.
Sozialisation als umfassende Kategorie zur unbegrenzten Bestimmung und Verfügung über den Menschen wird in den Dienst der Herrschaftsordnung gestellt. Dies mündet in das Lernziel: "lernen, daß Selbst- und Mitbestimmung als Sozialisationsziel sowohl der Sicherung von Herrschaft als auch ihrem Abbau gedient haben und dienen." (570) Der Mensch wird als gesellschaftliche Rolle zur bloßen Funktion in der bestehenden Herrschaftsordnung: die Schüler sollen "erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden." (571)
Politische Herrschaft und Sozialisation werden unreflektiert auf eine Ebene gestellt. Das Verschwinden des Individuums im Kollektiv äußert sich in "Erfahrungen individueller Ohnmacht gegenüber gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen." (572)
Dieser deterministische Ansatz wird für die Lösung von Konfliktsituationen nach eine wesentliche Rolle spielen.

2. Kritik jeder Autoritätsbindung

Die herrschaftssichernde Funktion von Sozialisationsformen soll in einem Lernschwerpunkt angesichts der angenommenen Gefahr zu großer Autoritätsfixierung der Schüler problematisiert werden. Hierbei sollen "antidemokratische" Tendenzen besondere Beachtung finden. (573)
Es werden folgende Themen behandelt:

2.a. Beispiele und Folgen der Autoritätsfixierung (Problematik der Faszination, die von Führerfiguren ausgeht), (574)

2.b. Erklärungsmodelle für die Bedingungen der Autoritätsfixierung (als Ergebnis von Triebunterdrückung oder wirtschaftlicher Abhängigkeit), (575)

2.c. Begründungen für Autoritätsbindungen (kritische Prüfung der Autorität des Lehrers als konkrete Ausformung verfassungsmäßiger Freiheit). (576)

Alle Themen dieses Lernbereiches und damit alle Lernziele sind darauf angelegt, Autorität möglichst zu relativieren. Autorität ist in den beiden ersten Themen etwas negatives, im letzten bleibt sie eine Funktion der Freiheit in unserer demokratischen Herrschaftsordnung.
Autorität als herrschaftssicherndes Element soll den Rahmenrichtlinien zufolge immer mehr zurückgedrängt werden. Dies gilt allerdings nur für die Autorität einzelnen ausgewählter Persönlichkeiten der Geschichte. Interessant ist, daß Marx und Lenin ausgenommen werden.

3. Identität von Staat und Gesellschaft

Die Autoritätskritik führt zu der Frage, inwieweit politische Herrschaft als eine gültige und anerkannte sich gegenüber dem Individuum äußert, bzw. inwieweit eine Trennung oder Identität zwischen Herrschaftsordnung und Individuum hergestellt wird. Die Sozialisations- Lernziele haben schon gezeigt, daß persönliche und gesellschaftliche Bereiche zusammenfallen. Dies wird auf die Aufgabenbereiche der politischen Institutionen übertragen. Da der personale Bereich des Menschen nur als eine Rolle im Rahmen der politischen Herrschaftsordnung qualifiziert wird, haben alle Institutionen der Gesellschaft nur ihren Sinn im Bezug zu ihr. Schule wird so bloßes "Erfahrungsfeld für demokratisches Verhalten." (577)
Das Wort "Staat" wird in den Rahmenrichtlinien vermieden. Der eigentliche Bereich der politischen Herrschaft wird relativiert, nicht nur durch die Einbeziehung und damit Ausweitung in das Lernfeld "Sozialisation", sondern auch durch die Formulierung des Lernfeldes als "Öffentliche Ausgaben". (578)
Der Staat, die Herrschaftsordnung werden grundsätzlich als dynamische und unbegrenzbare Prozesse definiert und damit verschwommene Gegenstände. Der für eine politische Herrschaft notwendige Rahmen, die Einsicht in das Funktionieren politischer Herrschaftsformen verschwimmt. Der Lerngegenstand ist daher primär die "Untersuchung der Bedingungen für die Entstehung und Veränderung institutioneller Regelungen" (579) und nicht die Einführung in die Struktur der demokratischen

Herrschaftsordnung, von der für die politische Bildung notwendigen Institutionenkunde ganz zu schweigen. Die Entscheidungsprozesse, Interessen und Konflikte sollen das Kennzeichen der politischen Herrschaft sein. "Die Erkenntnis, daß es verschiedene Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben sowie deren inhaltlicher Bestimmung gab und gibt, ermöglicht es, politische Entscheidungsprozesse als Ausdruck für die jeweiligen Herrschaftsformen und Machtverhältnisse zu untersuchen." (580)
Die politischen Entscheidungen und damit die Beurteilung öffentlicher Aufgaben bleiben lediglich in den Dienst des obersten Lernzieles gestellt. (581)

4. Antagonistische Interessen, Klassengesellschaft

Obwohl, wie gezeigt, die hessischen Rahmenrichtlinien von einer unklaren Definition des Begriffes "politische Herrschaft" ausgehen, benutzen sie diesen Begriff. Im Lernfeld III "Öffentliche Aufgaben" wird er benötigt für eine Interpretation des Grundgesetzes, das als politischer Kompromiß der Begriffe Freiheit und Toleranz mit den Begriffen Gleichheit und Sozialstaatlichkeit angesehen wird. (582) Von dieser Grundlage ausgehend wird das "demokratische Selbstverständnis in der BRD" (583) und damit auch die politische Herrschaft als historisch bedingte Vergangenheitsbewältigung interpretiert: "Für das demokratische Selbstverständnis in der BRD erscheint jedoch wichtiger, daß der im Grundgesetz eingeschlagene Weg, indi-

viduelle und soziale Grundrechte eng aneinanderzubinden, sie in ihrer Deutung jedoch nicht im einzelnen festzulegen, als Reaktion auf die Herrschaftspraxis im nationalsozialistischen Deutschland und im stalinistischen Rußland gesehen werden muß. Von hier aus erweist sich das allgemeine Normengefüge im Grundgesetz als der Versuch, dem Mißbrauch staatlicher Gewalt Vorschub zu leisten: Die Einlösung der Verfassungspostulate muß sich in gesetzlich gesicherten Formen demokratischer Willensbildung als ständiger und in seinen Ergebnissen immer wieder neu zu überprüfender Prozeß vollziehen." (584)
Hier wird nichts anderes gesagt, als das, was wir "offene politische Herrschaft" nannten. (585) Allerdings wird dieses Verfassungspostulat für die Organisation der politischen Herrschaft in der Bundesrepublik als eine historische Reaktion relativiert. Herrschaft verschwimmt in der allgemein apostrophierten politischen Dynamik, als geschichtlich bedingte Übergangsphase.
Gibt es in den Rahmenrichtlinien eine weitere Konkretisierung politischer Herrschaft? Wir wenden uns der Erläuterung der "Formen demokratischer Willensbildung" zu.
Ausgehend von der positiven Würdigung der Möglichkeit öffentlicher politischer Auseinandersetzung (586) wird behauptet, daß der öffentliche Aufgabenbereich von "partikularen Interessen" in den Dienst gestellt wurde, (587) mit dem Ziel der Legalisierung von Gewalt und Unterdrückung. (588) Der Schüler soll lernen zu prüfen, "Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach

zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitrugen und beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden." (589)
Die angesprochenen Unterprivilegierungsformen werden später näher erläutert im Verfolgen der Frage, inwieweit Besitzverhältnisse die öffentlichen Aufgaben bestimmen. (590) Entstehung und Veränderung öffentlicher Aufgaben seien im Zusammenhang mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung zu sehen. (591) Diese These kann sehr gut an dem Beispiel der öffentlichen Aufgabe "Soziale Gerechtigkeit" (592) erläutert werden, ebenso an den Beispielen wie "Wohnen an Hauptverkehrsadern", Naherholungsräumen, Schulbauten/Schulangebot, Elendsvierteln - alles Beispiele für die Unterprivilegierungen und die einseitige Ausrichtung sozialer Gerechtigkeit an dem "Kapital". Beim Umgang mit Behörden soll besonders darauf geachtet werden, inwieweit die legalisierten Spielregeln zur Konfliktaustragung einzelne Gruppen benachteiligen. (593)
Das Lernziel der Prüfung der Notwendigkeit des Widerstandsrechts und der Außerkraftsetzung demokratischer Spielregeln deutet auf eine aggressive Wendung der Rahmenrichtlinien in der Darstellung politischer Auseinandersetzung hin. Behörden, d.h. Institutionen politischer Herrschaft werden als Handlanger des privaten Kapitals verdächtigt, ihre "institutionelle Machtausübung" (594) rechtlich infrage gestellt. Dies gilt im besonderen Maße für die Polizei. (595)
Die "Chancen der Beeinflussung und Kontrolle öffentlicher Entscheidungs- und Planungsprozesse" sind in der Beurteilung der Rahmenrichtlinien unterschiedlich verteilt. (596) Bezüglich des Aus-

gleichs partikularer Interessen dürfe nicht Toleranz und Kompromißbereitschaft (596) vorausgesetzt werden. Die Verteilung öffentlicher Mittel sei einseitig und baue ungleiche Lebenschancen nicht ab (598), sondern liege im Interesse des "Kapitals".
Der Begriff "Kampf" tritt in diesem Zusammenhang weiter in den Vordergrund der Betrachtungen. (599) Demokratisierung und Kontrolle von Herrschaft werden nur als Ergebnisse des politischen Kampfes dargestellt. (600)
Obwohl die Rahmenrichtlinien die Wörter "Klassenkampf" und "Klasse" niemals erwähnen, wird durch Anlage und Inhalt der Lernziele und deren Erläuterungen bewiesen, wie die Auflösung gesellschaftlicher Konflikte zu verstehen ist. Die liberale Möglichkeit der Konfliktinterpretation (Dahrendorf) wird hier zugunsten einseitiger, verengter, unauflösbarer gesellschaftlicher Gegensätze (Privilegierte - Unterprivilegierte, Kapital - Arbeit) marxistisch uminterpretiert. Politische Herrschaft wird immer in den Zusammenhang mit Privilegien und einseitiger Interessenvertretung gebracht, demokratische Verhältnisse seien erst dann hergestellt, wenn es keine Unterprivilegierte mehr gebe und gleiche Lebenschancen für alle bestünden. Der politische Kampf im Interesse der "lohnabhängig Arbeitenden" (601) tritt an die Stelle von Toleranz und Offenheit. Lösungen bzw. Lösungsvorschläge zur Konfliktüberwindung gibt es nicht.

5. Herrschaftslegitimation als permanente Frage

Der "Prozeßcharakter eines politischen Systems" (602) und die Klassenstruktur der Gesellschaft lassen es in den Rahmenrichtlinien nicht zu, politische Herrschaft als einen unbestreitbaren Bestandteil jeder politischen Gemeinschaft festzustellen. Die Setzung des obersten Lernziele "Selbst- und Mitbestimmung" läßt für die politische Herrschaft keinen Raum. Wo sie angesprochen wird, wird sie relativiert und mit negativen Inhalten aufgeladen. Ihre Legitimität wird als eine immer zu bezweifelnde dargestellt. Besonderes Gewicht kommt den demokratischen Legitimationsformen nur im Hinblick auf die Erneuerung des Demokratieverständnisses zu, (603) das wiederum nur der Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse sei. "Nur dieser ständige Rückbezug auf historische und gegenwärtige Erscheinungsformen politischer Machtausübung, die mit dem Anspruch demokratischer Legitimation auftreten, kann gewährleisten, daß die einzelnen Formen, ihre Begründung und Entwicklung miteinander in Beziehung gesetzt werden können." (604)
Der Schüler soll zu der Einsicht gelangen, daß die Bindung öffentlicher Aufgaben an das Gemeinwohl nur historisch verständlich ist. (605)
Die Legitimität politischer Macht zerbricht an diesem permanent postulierten Widerspruch von Verfassung und Verfassungswirklichkeit. (606)
Die entscheidende Grundlage der Legitimation demokratischer Herrschaft, die Wahl, wird durch die Verknüpfung mit der permanenten Kontrollfrage zur Farce. Der Schüler soll dementsprechend lernen,

" daß freie, allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung, aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen." (607)
Die Wahl wird somit zur formalen Bestimmung, zur Spielregel, die man umwerfen kann, indem man prüft, "ob es Ausnahmesituationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, bestimmte demokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (z.B. Widerstandsrecht/ -pflicht, Notstandsgesetze)"! (608)
Zwar wird die Wahl hier expressis verbis nicht genannt, sie steht aber im Text in unmittelbarem Zusammenhang. In der 9. und 10. Jahrgangsstufe sollen die Schüler auf "eine realistische Einschätzung und optimale Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als Staatsbürger " (609) vorgereitet werden; jedoch nicht anhand des konkreten Verfassungstextes, sondern aus dem Blickwinkel historischer Nivellierung - eine Weiterführung des oben genannten marxistischen Ansatzes. Der Lehrer soll in seinem Unterricht davon ausgehen, daß "die in der BRD praktizierte Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse als Ergebnis und Ausdruck einer historischen Entwicklung faßbar wird." (610)
Die Funktionsfähigkeit und die Reformmöglichkeiten in einer parlamentarischen Demokratie sollen anhand des Interpretationsspielraums des Grundgesetzes erläutert werden. Die Loyalität zum Verfassungstext wird damit untergraben. (611)
Die legitime demokratische Herrschaft müsse vor der "Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse" (612) weichen.

Politische Autorität und demokratische Herrschaft gehörten zum "Defizit an demokratischem Bewußtsein und demokratischen Verhaltensformen." (613) Letztenendes kommt hier ein anarchistischer Ansatz, die utopische Vorstellung einer herrschaftsfreien Welt der Assoziation und des Diskurses zum Vorschein. Politik wird als öffentliche Aufgabe und Prozeß der Entscheidungsvorgänge zum herrschaftslosen Einzelkampf einerseits und zum Klassenkampf andererseits. Es gibt in den Rahmenrichtlinien keine Zeile, die von der Notwendigkeit politischer Herrschaft spricht, aber viele Zeilen, die von der Notwendigkeit ihres Abbaus künden.

3. Die Diskussion in den Länderparlamenten

Die unterschiedliche Interpretation der politischen Herrschaft in den beiden Curriculumentwürfen soll anhand der parlamentarischen Diskussion in dem rheinland-pfälzischen und hessischen Landtag breiter analysiert werden.

a. Die Diskussion im rheinland-pfälzischen Landtag

In der Antwort auf eine Große Anfrage der CDU-Landtagsfraktion von Rheinland-Pfalz hat die Landesregierung ihre Konzeption zur "Weiterentwicklung der Bildungsziele und Bildungsinhalte im Schulwesen" (614) dargelegt. Die dort angeführten bildungspolitischen Grundsätze lauten:

a.1. Die Schule soll die Voraussetzungen schaffen "für die Selbstverwirklichung des Einzelnen, für sein Verhältnis zum Mitmenschen und zur Gesellschaft, für seine Bereitschaft, eine freiheitliche und demokratische Ordnung mitzugestalten. Die Entscheidung über den Inhalt der Schule ist auch eine Entscheidung über Werte und Wertvorstellungen. Sie wird, unserer Verfassungsordnung entsprechend, vor allem von den Ländern getroffen." (615) Damit wird die Curriculumentwicklung nur auf der Grundlage der Verfassungsordnung möglich und an diese gebunden. "Landesverfassung und Grundgesetz bilden durch ihre Bindung an die allgemeinverbindlichen Werte

die Ecknormen auch für den Erziehungsauftrag der Schule." (615)

a.2. Die Schule soll den Heranwachsenden zum "mündigen Bürger" befähigen. Sie soll "Selbständigkeit und Verantwortlichkeit fördern; sie muß dem Schüler bewußt machen, daß Urteil, Stellungnahme, Entscheidung, Handeln von ihm gefordert werden, und sie soll Maßstäbe und Werte für seine Entscheidungen vermitteln, ohne indoktrinierend festzulegen." (617) Rheinland-pfälzische Curricula sind daher als offene, pluralistische zu konzipieren. Dies bedeute aber nicht Beliebigkeit und Wertneutralismus, denn "Befragen und Prüfen von Normen heißt nicht, sie grundsätzlich abzulehnen, denn ohne sie ist menschliches Zusammenleben nicht möglich." (618) Die Normen sollen nur nicht ungeprüft und unkritisch übernommen werden. Ausgehend von der Bindung an die Grundwerte der demokratischen Herrschaftsordnung wird sowohl Wertbezogenheit der Schule deutlich, wie auch deren Möglichkeit zur kritischen Distanz im Rahmen der freiheitlichen Grundordnung. "Die freiheitliche und demokratische Gesellschaft kann ihre staatlichen und gesellschaftlichen Strukturen durchaus infrage stellen und am Anspruch der Normen kritisch messen. Darin unterscheidet sie sich wesentlich von allen totalitären Systemen. Diese Kritik wird begrenzt durch die Rechte des Einzelnen und die verfassungsmäßige Ordnung." (619) Die Ambivalenz der Stellung der Schule und der Funktion der

Curricula wird hier deutlich angesprochen: auf der Grundlage der verfassungsmäßigen Wertordnung soll sie zu deren Kritik in Loyalität herausfordern.

a.3. Die dergestalt aufgebauten Curricula sollen die Erziehung zur Selbständigkeit und zur autonomen Persönlichkeit ohne Bevormundung und Manipulation fördern. Der Spielraum der Selbständigkeit des Schülers soll im Verlauf der Schule zunehmen. "Die Entwicklung eines Jugendlichen ist gekennzeichnet durch wachsende Selbstbestimmung und zunehmende Mündigkeit." (620) Diese kann nur auf der Grundlage der Wahlfreiheit und Pluralität der Lerninhalte wachsen. Ein einziges oberstes Lernziel kommt daher nicht infrage. "Rahmenrichtlinien, die von einem einzigen 'obersten Lernziel' ausgehen, verfehlen, selbst wenn dieses Lernziel dem Grundgesetz entnommen ist, die Aufgabe, zur Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu führen." (621) Damit grenzt sich die rheinland-pfälzische Landesregierung gegenüber den sogenannten Überzeugungsdidaktikern ab.

a.4. Die Curricula für politische Bildung im Besonderen haben daher von bestimmten gemeinsamen Wertvorstellungen auszugehen, die das freiheitlich - demokratische Gemeinwesen tragen. "Zu diesen Normen gehören beispielsweise Menschenwürde, individuelle und soziale Gerechtigkeit, Humanität, Freiheit und Toleranz." (622) Da die Offenheit ein konstituierendes Merkmal einer demokratischen Herr-

schaftsordnung ist, können die ihr zugrundeliegenden Werte nur offen und allgemein formuliert werden. Sie werden in einer pluralistischen Gesellschaft immer verschieden interpretierbar sein und daher Anlaß zu Konflikten geben, die im Rahmen bestimmter Regeln und auf der Grundlage einer Herrschaftsordnung gelöst werden sollen. "Für die Erziehungsziele ergibt sich daraus als Konsequenz beispielsweise, daß der Schüler lernen muß, mit Konflikten zu leben und sie auszuhalten, aber auch, Kompromisse zu schließen, und daß er lernen muß, die Rechte, Pflichten und Regeln des Miteinanderlebens in einer Gesellschaft zu nutzen, um ihr nicht anonym unterworfen zu sein." (623) Lernziele haben daher nur einen dienenden Charakter, sie sind ein Mittel zur Heranbildung der Persönlichkeit des individuellen Schülers.
Die Notwendigkeit politischer Herrschaft und deren Begrenzung als wesentliches Merkmal einer demokratischen Herrschaftsordnung werden besonders durch die ihr zugrundeliegenden Normen "Gerechtigkeit", "Freiheit","Toleranz",und "Offenheit" nachdrücklich unterstrichen.
Die Antwort der rheinland-pfälzischen Landesregierung auf die Große Anfrage der CDU-Landtagsfraktion war Gegenstand einer Besprechung im Landtag, die auf Antrag der CDU-Fraktion in der 54. Sitzung am 21.3.1974 stattfand. In ihr kam es nicht zu tiefgreifenden Meinungsverschiedenheiten der Fraktionen. Die Kritik des SPD-Abgordneten Rund bezog sich weniger auf die angesprochenen Grundlagen, mehr auf die Interpretation seines Demokratieverständnisses. (624)
Die Grundsätze für die Curriculumentwicklung, die von Kultusminister Dr. Bernhard Vogel in der

Debatte nocheinmal erwähnt wurden, würden nicht kontrovers diskutiert. Der "Grundkonsens", der den Verfassungen der Länder und des Bundes vorgegeben und der "in der Tat nicht relativierbar und auch nicht durch irgendeine Parlamentsmehrheit änderbar" sei, sei die Basis dafür, "daß demokratische Lebensordnung in Deutschland und in anderen Staaten überhaupt möglich"sei. (625) Offenheit sei daher das Prinzip der Curriculumentwicklung in Rheinland-Pfalz, "die Entwicklung, Erprobung, Auswertung und dann erst Entscheidung zur Folge haben und die nicht per Order des Ministers von einem auf den anderen Tag eingeführt werden." (626)
Nach der Debatte wurde ein Antrag der CDU-Fraktion angenommen, der die Kontrolle der Weiterentwicklung von Bildungszielen und Bildungsinhalten zum Ziel hatte. Die Landesregierung muß ihm zufolge dem Kulturpolitischen Landtagsausschuß regelmäßig über den Fortgang der curricularen Arbeiten berichten, um die parlamentarische Kontrolle zu ermöglichen. (627)

b. Die Diskussion im hessischen Landtag

Die Debatte im hessischen Landtag über die Grundlagen der Curriculumentwicklung für das Fach politische Bildung wurde mit größerer Heftigkeit und Ausdauer geführt. Man sieht dies nicht nur an der großen Anzahl der Anträge und der Kleinen Anfragen, sondern auch an dem Widerhall in der Öffentlichkeit und einer Vielzahl öffentlicher Veranstaltungen, wie z.B. dem "Hessen - Forum".

Aus der Anzahl der Plenardebatten soll hier eine stellvertretend hervorgehoben werden, weil in ihr die Fundamente der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre kontrovers diskutiert wurden und ihr Selbstverständnis in Bezug auf die demokratische Herrschaftsordnung Gegenstand der Auseinandersetzungen war. Auf der Tagesordnung der 91. Sitzung des hessischen Landtages am 28. 5. 1974 stand zwischen drei anderen Anträgen der CDU-Fraktion ein Antrag mit dem Titel "betreffend Rahmenrichtlinien und demokratischer und sozialer Rechtsstaat"! (628)
In ihm wird die hessische Landesregierung ersucht, von der verbindlichen Definition des Begriffes der freiheitlich - demokratischen Grundordnung auszugehen, die das Bundesverfassungsgericht gegeben habe. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes lautete: "Unter dem Begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes ist eine Ordnung zu verstehen, die unter Ausschluß jeglicher Gewalt- und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage des Willens der jeweiligen Mehrheit sowie der Freiheit und Gleichheit darstellt." (629)
Es werden als Mindestbestandteile einer demokratischen Herrschaftsordnung besonders die Achtung der Menschenrechte, das Recht auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteiensystem, die Chancengleichheit der politischen Parteien und die Ausübung einer Opposition genannt.

Die von den Rahmenrichtlinien einseitig ausgelegte Verfassung der Bundesrepublik ist der Kern der Kritik der CDU-Fraktion, die der Abgeordnete Sälzer formulierte:

1. der unkritische Vergleich der kommunistischen und demokratischen Prinzipien auf der Grundlage offensichtlicher Gleichrangigkeit,
2. die Untergrabung der unverfügbaren Personalität des Menschen durch den Eingriff der pädagogischen Bürokratie mit ihren Manipulationstechniken,
3. das Fehlen von Voraussetzungen der demokratischen Grundordnung, wie z.B. die Einsicht in die Unabhängigkeit der Gerichte und die Funktion einer Opposition,
4. die Setzung eines obersten Lernzieles, aus dem - unwissenschaftlich - alle anderen Lernziele abgeleitet werden. (630)

Der damalige Kultusminister Prof. von Friedeburg und die Sprecher der SPD-Fraktion und der FDP-Fraktion verteidigten die Rahmenrichtlinien mit folgenden Argumenten:

1. das oberste Lernziel der Rahmenrichtlinien sei selbstverständlich eine wertende "Setzung", weil Bildungspläne nie anders gemacht worden seien, (631)
2. die freiheitliche und demokratische Grundordnung werde nicht als "gängige Formel" abqualifiziert, im Gegenteil: durch die Kritik an ihr werde sie aufgewertet und mit Inhalt gefüllt,
3. das Selbstverständnis der Rahmenrichtlinien sei identisch mit der Definition des Bundesverfassungsgerichts. (632) Die Lehrerschaft

werde das Grundgesetz als "verteidigungswerte Errungenschaft" und auch als "Auftrag und Versprechen" interpretieren. (633) Dazu gehöre die Gleichrangigkeit der sozialen mit der liberalen Komponente.
Die Debatte zeigte die verschiedenen Vorstellungen der Fraktionen, der CDU-Antrag wurde abgelehnt.
Die Vertreter der Politik der hessischen Landesregierung sind auf die massiven Vorwürfe bezüglich der einseitigen Verfassungsinterpretation nicht eingegangen, sie haben lediglich durch den Verweis auf die Einleitung der Rahmenrichtlinien die Loyalität zur demokratischen Herrschaftsordnung betont. Obwohl der Zusammenhang der Debatte mit der hessischen Landtagswahl und damit ihre emotionale Komponente nicht verschwiegen werden soll, wurde es klar, daß der Wert "Offenheit" der politischen Herrschaft und deren Begrenzung nicht als Kennzeichen einer demokratischen Herrschaftsordnung herausgestellt werden sollen.
Der Schüler soll nicht in seiner eigenen Personalität zur Eigenständigkeit, sondern nur durch eine und in einer Gruppe zum politischen Kampf mit der neomarxistischen Zielsetzung in der Überwindung politischer Herrschaft motiviert werden.
Die Koalitionsvereinbarungen der neugewählten hessischen Landesregierung änderten an der Erprobung dieser Rahmenrichtlinien nichts. (634)

V. ZUSAMMENFASSUNG: HERRSCHAFTSKONTROLLE ODER HERRSCHAFTSABBAU IN EINER PARLAMENTARISCHEN DEMOKRATIE ALS ZENTRALE LERNZIELE DES POLITISCHEN UNTERRICHTS

Nachdem die Frage nach der Aufgabe und den Zweck politischer Herrschaft in der Darstellung der beiden Curriculumentwürfe von Rheinland-Pfalz und Hessen eingehend untersucht wurde, sollen in einer kruzen Zusammenfassung die wichtigsten Ergebnisse der analysierten Herrschaftsverständnisse und deren historischen und philosophischen Traditionen dargestellt werden.

1. Der rheinland-pfälzische Vorentwurf zu einem Curriculum "Sozialkunde für die Klassen 9 bis 11" versteht die politische Herrschaft in einer demokratischen Herrschaftsordnung vorwiegend als eine begrenzte und kontrollierte. Die Schüler sollen erkennen, daß die politische Herrschaft in dieser Gesellschaft nicht nur notwendig, sondern Grundlage jeglichen Zusammenlebens von Menschen ist. Auf diesem Fundament sollen die unterschiedlichen demokratischen und totalitären Herrschaftsordnungen untersucht werden, mit dem Ziel, die Auswirkungen dieser Ordnungen auf die konkrete Ausübung der jeweiligen politischen Herrschaft zu analysieren. Dabei sollen folgende besondere Merkmale einer kontrollierbaren, demokratischen Herrschaft herausgearbeitet werden:
eine pluralistische Herrschaftsstruktur, das Gewaltenteilungsprinzip, die Funktion einer

parlamentarischen Opposition, die Trennung von Staat und Gesellschaft, die Meinungsvielfalt, die freien Wahlen, der Parteienpluralismus und die freie Willensbildung und Entscheidung des einzelnen Menschen. Alle diese Elemente und Voraussetzungen für eine demorkatische Herrschaft tragen Möglichkeiten zu ihrer Kontrolle und Begrenzung in sich.
Es konnte eine historische und philosophische Parallelität dieser Herrschaftsinterpretation nachgewiesen werden, die letztlich in der aristotelischen Philosophie von der Erhaltung der Vielfältigkeit und der Verhinderung der Extreme in einem Staat ihre Wurzeln hat. Von dort ausgehend nahm sie den Weg über den Vertragsgedanken und die Drei-Gewalten-Theorie in die amerikanische Unabhängigkeitserklärung und die heutige Verfassung der Bundesrepublik Deutschland.

2. Die hessischen Rahmenrichtlinien "Gesellschaftslehre Sekundarstufe I" interpretieren den Begriff der politischen Herrschaft in einer demokratischen Herrschaftsordnung nicht, sondern sehen die heutigen Herrschaftsstrukturen als eine historische Übergangsphase, die zur gänzlichen Abschaffung jeglicher politischen Herrschaft führen soll. Politische Herrschaft wird daher nur in den Zusammenhang mit ihrer Nivellierung und den Möglichkeiten zu ihrem Abbau gebracht.
Folglich wird der Begriff und der Zweck demokratischer Herrschaft offengelassen.
Die marxistische Philosophie wird zur Grund-

lage möglicher Herrschaftsüberwindung, insbesonders die Thesen von der soziokulturellen Determination des Menschen, der Identität von Staat und Gesellschaft und der Interpretation der kapitalistischen Gesellschaft als Klassengesellschaft. Ein Mittel zur Herrschaftsüberwindung ist der Klassenkampf, dessen Prinzipien dem Schüler zur Einsicht gebracht werden sollen. Auch diese Herrschaftsinterpretation hat ihre große philosophische Tradition.
Ausgehend von der Staatsdefinition Platons als große, einheitliche Familie, über den absoluten Fürstenstaat bis zum Absterben des Staates nach einer Diktatur des Proletariates wird die politische Herrschaft in der Identität von Herrscher und Beherrschten verabsolutiert bzw. nivelliert. In dieser philosophischen Tradition wird der Inhalt des Begriffs der demokratischen Herrschaft vernachlässigt, da er fürkünftige Generationen mit dem Staat gemeinsam absterben wird.

3. Es konnte weiterhin aufgezeigt werden, daß die wesentlichen theoretischen Elemente der unterschiedlichen curricularen Herrschaftsverständnisse in den aktuellen Auseinandersetzungen zwischen den politischen Parteien, aber auch zwischen verschiedenen Politikwissenschaftlern in der Bundesrepublik über das Ausmaß und den Zweck der "Demokratisierung" der Gesellschaft zu finden sind. Damit wird einerseits der große Einfluß deutlich, den die politikwissenschaftlichen Demokratietheorien auf die neueste curriculare Entwicklung ausüben, andererseits der wissenschaftliche und

ideologische Hintergrund von Lernzielen, die im politischen Unterricht in schulische Praxis umgesetzt werden sollen.

4. Letztlich wird an diesem Beispiel der unterschiedlichen Aufnahme von Herrschaftstheorien in heutige Curricula für den politischen Unterricht die Zunahme der Politisierung der Schule durch neue inhaltliche Entwicklungen dargestellt, die bis zur Aufhebung des bisherigen schulischen Selbstverständnisses als "Bildungs- und Erziehungsinstitution" und ihrer Ersetzung durch ideologische Schulungsstätten führen könnten. Anhand der geschichtlichen Entwicklung der politischen Bildung wurde die zunehmende Einbeziehung des Phänomens der politischen Herrschaft in den Unterricht und der Bruch mit der pädagogischen Vergangenheit aufgezeigt. Die politische Pädagogik versuchte durch neue Inhalte der neuen demokratischen Herrschaftsordnung gerecht zu werden. In den 60-er Jahren begann jedoch auch für sie, parallel zur Entwicklung der Politischen Wissenschaft an den Hochschulen, die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Herrschaftstheorien, die sich in der Ordnungs- oder der Konflikttheorie niedergeschlagen haben.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, daß die Antwort auf die Frage nach der Art und Weise der politischen Herrschaft in der Demokratie eine lange staatsphilosophische und pädagogische Tradition hat. Die beiden Aspekte "Kontrolle" und "Abbau" stehen dabei im Vordergrund des Interesses heutiger Curriculumplaner und haben einen großen Einfluß auf das Selbstverständnis des politischen Unterrichts in einer demokratischen Gesellschaft.

VI. EXKURS: CURRICULA ALS MITTEL POLITISCHER HERRSCHAFT

1. Politische Pädagogik in der DDR als Instrument des ideologischen Kampfes zwischen den Systemen in West und Ost

Die Politisierung und Polarisierung der Theorien im Bereich der politischen Bildung in der Bundesrepublik hat ihre Parallele in der weltweiten Auseinandersetzung zwischen zwei unterschiedlichen Herrschaftsordnungen, der demokratischen Herrschaftsordnung und der kommunistischen Herrschaftsordnung. Die Funktion der politischen Pädagogik in der DDR zeigt Parallelen zu deren Interpretation in den hessischen Rahmenrichtlinien auf. Ausgehend von der These, daß in der DDR durch die kommunistische Erziehung die Klassengegensätze überwunden seien, (635) hat der 8. Parteitag der SED als besonderes Ziel die Verstärkung der Propagandaanstrengungen unterstrichen. (636) Damit wird ein Aufruf des XXIV. Parteitages der KPdSU befolgt, in dem der "unversöhnliche, offensive Kampf gegen die bürgerliche und revisionistische Ideologie" (637) zur Grundlage der kommunistischen Pädagogik gemacht wurde. "Sozialistische Allgemeinbildung ist also weltanschaulich - philosophisch, politisch zentriert auf die Ideologie der Arbeiterklasse, den Marxismus - Leninismus." (638)
Besonders die Oberschule der DDR soll auf der Grundlage dieser "Wissenschaftlichkeit" zur Parteilichkeit erziehen. (639) Die Aneignung der Ideologie der Arbeiterklasse wird somit zur

wichtigsten Bedingung der Abschirmung gegen die "Diversionsversuche des Klassenfeindes" (640). Erziehung zum Kollektiv (641), zur Abkehr vom persönlichen Glück, wird eine "streitbare Waffe im Klassenkampf". (642) Die Pädagogik könne nur als eine "streitbare Wissenschaft" verstanden werden, (643) und die marxistisch - leninistische Pädagogik als die einzige wissenschaftliche dargestellt werden. (644) Das Prinzip der friedlichen Koexistenz verschärft die politischen Auseinandersetzungen: die marxistische Philosophie soll besonders mittels des ideologischen Klassenkampfes durch die Lerninhalte auch der Schulen in kapitalistischen Ländern durchgesetzt werden.(645) Zwischen der sozialistischen Pädagogik und der "menschenfeindlichen, imperialistischen Manipulierungspädagogik gibt es keine Gemeinsamkeit." (646) Die Pädagogik in der DDR soll damit zur Speerspitze des politisch - ideologischen Kampfes um die Vorherrschaft der kommunistischen Herrschaftsordnung werden. Die SED wendet sich mit ihren Klassenkampf - Curricula aggressiv gegen die Schulwirklichkeit in der Bundesrepublik. Die "marxistisch - leninistische Pädagogik erweist sich als ein wichtiges Instrument der siegreichen Arbeiterklasse beim Aufbau des Sozialismus und Kommunismus. (...) Dadurch leistet sie einen entscheidenden Beitrag zur allseitigen Offensive des Sozialismus gegenüber dem Imperialismus." (647) "Die vorliegenden Ergebnisse der militanten Mobilisierung der westdeutschen Schuljugend gegen den Sozialismus sind nicht nur im höchsten Grade friedensgefährdend, sondern sind ein Verbrechen an der Jugend, ein Verbrechen an ihrer Zukunft, die erneut den Profitinteressen der Monopolbour-

geoisie geopfert werden soll." (648)
Damit erklärt man sich mit den westdeutschen Kommunisten solidarisch, "die unter persönlichen Opfern den Kampf für die Befreiung des Menschen aus der Herrschaft des Monopolkapitals, für eine humanistische und demokratische Gesellschaft und Schule führen." (649)
Dementsprechend würden die Curriculumforschung und deren Rolle in der "bürgerlichen Schulreform" eingeordnet in "die Methoden und Mittel des staatsmonopolistischen Kapitalismus,

- die Ausbeutung der werktätigen Massen zu erhöhen, ihre Leistungsfähigkeit für die Profitmaximierung zu steigern,
- den ökonomischen Kampf gegen das sozialistische Weltsystem zu führen,
- die Bürger kapitalistischer Staaten politisch und ideologisch zu manipulieren." (650)

Die einzig wahre und richtige Lehrplantheorie habe gleichsam als oberstes Lernziel ihr festes Fundament im Marxismus - Leninismus. Es gebe daher keine vermittelnden Positionen zwischen der sozialistischen Lehrplantheorie und den "Konzepten der bürgerlichen Curriculumforschung." (651)
Wie L.I.Breshnew es auf dem XXIV. Parteitag der KPdSU feststellte, führten die kapitalistischen Länder einen ideologischen Krieg gegen die sozialistischen Länder (652), diesem entgegenzutreten sei die Hauptaufgabe der sozialistischen Pädagogik. "Der Kampf um friedliche Koexistenz in den Beziehungen zwischen Staaten mit unterschiedlicher Gesellschaftsordnung bedeutet nicht ideologische Koexistenz. Die Ideologie wird vielmehr zu einem entscheidenden Kampffeld." (653) Diese politische

Richtungsangabe kann für die Inhalte der osteuropäischen Curricula eine allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Sie ist das Ergebnis der gemeinsamen "Konferenz der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR"zum Thema " Der Kampf gegen den Antikommunismus in der Schulpolitik und Pädagogik des Imperialismus - eine grundlegende Aufgabe der marxistisch - leninistischen Pädagogik", die vom 16. bis 18. November 1971 in Berlin stattfand. (654)

2. Der herrschaftsfreie Diskurs als Erziehung zum Klassenkampf

Marcuse hat in seiner Arbeit über "Kultur und Gesellschaft" den idealistisch - verzerrten Begriff der Kultur beklagt, die als "Kult der Innerlichkeit" (655) der idealistischen Wertordnung eines Staates entspricht. Sie war als affirmative Kultur "das Gegenbild einer Ordnung, in der die materielle Reproduktion des Lebens keinen Raum und keine Zeit ließ für jene Daseinsbereiche, welche die Alten als das 'Schöne' bezeichnet hatten." (656)
Diese Philosophie entsprach aus der Trennung von "materiellem Lebensprozeß" und Kulturbereich. Nur durch die Beseitigung der Trennung und die Zusammenführung von Kultur und Arbeit werde der glücklose Zustand des Menschen beseitigt. (657) Gesellschaftliche und kulturelle Bereiche sollen zusammengeführt werden.

Diese Forderung betrifft auch den Bereich der politischen Bildung, der im Einklang und Zusammenspiel mit den gesellschaftlichen Verhältnissen diese im Sinne eines philosophischen Ideals vom Menschen verändern soll. Marcuse lebt hier offensichtlich in der Tradition Rousseaus, des idealistischen Einklangs von Vernunft, Kultur und Ordnung. "In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf." (658)
Um dieses Ideal der guten Welt und Natur verwirklichen zu können, muß die alte Ordnung und die Trennung von Geist und Welt überwunden werden. Der Weg und die Methode dafür wurde in der berühmten Emanzipationstheorie von Habermas aufgezeigt. (659)
Der Mensch kann sich nach seiner Philosophie nur als Kollektiv von den Naturzwängen befreien, indem er sie durch die technischen Erkenntnisse berechenbar macht und sich auf ihr Verhalten einstellen kann. (660)
Um dieses Ziel zu erreichen, muß sich der Mensch organisieren. Dieser Vorgang bringt allerdings technisch ausgelöste Herrschaft mit sich. "An die Stelle der Natur und der individuellen politischen Gewalt des Herrschers tritt nun die technisch begründete Herrschaft." (661) Diese ist nicht aufhebbar, weil sonst der Emanzipationsprozeß sich selbst aufheben würde. Um die so technisch bedingte Herrschaft zu kompensieren, muß die durch sie hervorgerufene ungeheure Steigerung der Produktivkräfte genutzt werden. (662) Sie werden dann zu einem Potential der Befreiung, wenn sie eine öffentliche, uneingeschränkte und herrschaftsfreie Diskussion in allgemeiner Kommunikation im Willensbildungsprozeß eröffnet. (663)

Dies wird noch verstärkt durch die Einheit von Erkenntnis und Interesse. Politischer Unterricht hat dem erkenntnisleitenden, emanzipatorischen Interesse verpflichtet zu sein. Als kritische Wissenschaft muß Politik die Reflexion über Gesetzmäßigkeiten anregen,und sie eröffnet damit bereits den Emanzipationsprozeß. Kritische Reflexion ist bereits Emanzipation. "Sie ermöglicht die herrschaftsfreie Kommunikation, in der die Menschen ihre Lebenspraxis normieren und gestalten können." (664)
Mit dieser normativen Wendung legt sich Habermas ideologisch einseitig auf den Marxismus fest und wendet sich von der früheren liberaleren Haltung des inhaltlich noch nicht festgelegten Diskurses ab. "Die Selbstreflexion ist Anschauung und Emanzipation, Einsicht und Befreiung aus dogmatischer Abhängigkeit in einem." (665)
Hier hält Habermas inne, die Konsequenzen bleiben unüberlegt und der Diskurs Selbstzweck. Daß der herrschaftsfreie Diskurs selbst wiederum eine bestimmte Funktion im politischen Prozeß haben könnte, hat Habermas durch seine idealistische Annahme des Zusammenfallens von Vernunft, Güte und Interesse nicht angenommen. (666) Hierdurch wurde sein persönliches Schicksal und das seiner Theorie entscheidend bestimmt. Durch die revolutionäre Praxis der Neuen Linken, die sich nicht auf die Reflexion beschränkte, wurde seine Theorie in der Praxis angewendet.
In der Erkenntnis, daß der Mensch nicht von selbst zur Selbstreflexion fähig ist (667) und durch die Erziehung und die Umwelt erst dazu befähigt werden soll, hat sich ein großer Teil der Neuen Linken von dem erkenntnisleitenden Interesse

des Diskurses zum praxisleitenden Interesse der Revolution gewandt. (668)
Sie folgten der Interpretation Marcuses, der die Kritische Theorie einseitig negativ interpretierte und der in der "großen Weigerung" die Vorstufe des Endes jeder Herrschaft ansah. (669)
Die repressive Totalität der Gesellschaft zwinge zur totalen Opposition. (670)
Der Zusammenhang dieser Theorien mit den Curriculumentwürfen für den politischen Unterricht ist evident. Die hessischen Rahmenrichtlinien sind ohne den Einbruch dieser emanzipatorischen Philosophie in die Welt der Pädagogik nicht denkbar, auch wenn sie das ideologische Programm dieser Theorien nicht in allen Konsequenzen übernehmen. (671) Die wesentlichsten Grundsätze wurden jedoch übernommen und entsprechend für den Unterricht ausgewertet.
Die Curriculumentwürfe können, nachdem die Kritische Theorie einen großen Einfluß auf die Demokratisierungsbewegung gehabt hat (672), nicht mehr unabhängig von ihr betrachtet werden. Wie schon gezeigt wurde, sind wesentliche Elemente in die hessischen Rahmenrichtlinien eingeflossen, die vordergründig das liberale Konfliktmodell, bei näherem Hinsehen aber die Option für ein anderes Gesellschaftsmodell ergriffen haben. (673)
Der herrschaftsfreie Diskurs als pädagogische Zielvorstellung und als Unterrichtsprinzip wird in dem rheinland-pfälzischen Curriculumentwurf durch die bewußte Offenheit und die transparente Darlegung verschiedener Modelle politischer Herrschaft besser verwirklicht - allerdings ohne die neomarxistische Interpretation des Habermas'schen Erkenntnisinteresses.
Die vermeintliche Offenheit der hessischen Rah-

menrichtlinien strebt ein Vakuum politischer Herrschaft an. Durch ihre unklare Definition des Begriffes der politischen Herrschaft, die totale Dynamisierung als Ordnungsprinzip und das bewußte Negieren jeglicher formaler Kriterien drehen sie das Ziel des Unterrichts in sein Gegenteil um. Nicht mehr freie Erkenntnis ist dem Schüler zu vermitteln, sondern die Parteilichkeit in der Negation der bestehenden Gesellschaftsordnung. Das Vakuum der angenommenen herrschaftsfreien Kommunikation wird mit neuen sozialistischen Inhalten gefüllt, die mit einem besonderen Demokratieverständnis umhüllt werden.
Die Rahmenrichtlinien entsprechen damit der durch die Neue Linke weiterentwickelten Theorie für den politischen Unterricht, der eine Funktion in dem Prozeß zur Systemüberwindung erhält. (674)
Ein auf dieser Grundlage bestehender Unterricht wird bewußt in sozialistischer Tradition als "Transformationsriemen" zur Umgestaltung der bestehenden demokratischen und parlamentarischen Herrschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland herausgestellt. (675)
Es fehlt nicht an Pädagogen und Didaktikern, die diese Interpretation übernommen haben. Giesecke spricht dieses Ziel für die Praxis sehr deutlich an: "Die einzig richtige politische Bildung bestünde auch für die politisch aufzuklärenden Nicht - Arbeiter darin, das Arbeiterinteresse gegen das kapitalistische System durchzusetzen und das zu lehren und zu lernen, was dafür nötig ist." (676)
Politischer Unterricht in der Schule wird zur Funktion im Klassenkampf, ein Mittel zur Durchsetzung anti - kapitalistischer Strukturreformen

gegen den "kapitalistischen Verwertungsprozeß", zur Schulung der Massen zum Sozialismus und zur Schaffung von "Gegenmacht". (677)
Die ehemalige Interpretation der Aufgabe der Schule "als Kraft zur Demokratisierung der Gesellschaft" (678) wird zum Sozialisierungsinstrument umfunktioniert. Der vorgegebene Herrschaftsabbau dient damit neuem Herrschaftsaufbau in einem neuen politischen System, das den Namen Sozialismus trägt. In der neuen Weltordnung erwachsen neue Zwänge. (679)
Man glaubt an die Illusion, daß nach der Abschaffung des Kapitalismus, "die bestehenden Unfreiheiten und sozialen Ungerechtigkeiten" aufgehoben seien, die nur dort ihren Ursprung hätten. (680)
Hier wird die Perversion des politischen Unterrichts als Mittel zum Herrschaftsabbau zur Utopie. Durch die Abschaffung der Ausbeutung, die Umwandlung der Arbeit zur Lust, die Entstehung der herrschaftsfreien Gesellschaft durch vermehrte Freizeit und die Änderung des Bewußtseins soll der "neue Mensch" geschaffen werden. (681)
Die Schule als Element der "Bewußtseinsindustrie" wird zum Vorreiter einer paradiesischen Gesellschaft vollendeter menschlicher Emanzipation. (682)
Die Anklänge an eine neue, säkularisierte Heilsbotschaft sind unübersehbar, der Bezug zur Religion und dem Bereich des Glaubens ist eng. Diese Relation ist allerdings schwer durchschaubar, da Glaube und Rationalität, Religion und Wissenschaft in enger Verknüpfung und Beziehung zueinander stehen. In deren Verflochtenheit ist eine neue "Heilsbotschaft" (683) entstanden, deren Quelle die Erlösungssehnsucht der Menschheit ist. "Eine solche Zeitströmung ist letztlich nur er-

klärbar aus vielschichtigen Gefühlen und Ängsten, aus bewußten und unbewußten Wünschen, Sehnsüchten und Verheißungen, denen gegenüber intellektuelle Quellen und Argumente meist die Bedeutung instrumenteller Vergewisserung und sekundärer Rationalisierung besitzen." (684)
Diese Heilsbotschaft eines "neuen Menschen" sollte jedoch nicht nur zur Grundlage des politischen Unterrichts werden, sondern zur Grundlage einer neuen säkularisierten Religion. Die hessischen Rahmenrichtlinien könnten daher in ihrer philosophischen Ausprägung durchaus im Religionsunterricht besprochen werden. Man muß sich nur vorher über ihren Charakter als Utopie verständigt haben. (685)

3. Die Erziehung zur offenen Herrschaftsordnung in einer parlamentarischen Demokratie als notwendiger curricularer Ansatz für die politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

Hartmut von Hentig, ein ehemaliger Anhänger der Demokratisierungsidee und einer herrschaftsfreien Erziehungswelt, hat in seinem neusten Buch eine Wendung vollzogen. (686) Der wiederholte Besuch in Guernavaca (Mexiko), dem Sitz des von Ivan Illich gegründeten Centro Intercultural de Documentation (CIDOC) brachte ihn zu der Einsicht und der Forderung, zur Politik zurückzukehren. Denn Politik beinhalte und impliziere "Selbstbestimmung des einzelnen durch Mitbestimmung in der Gesellschaft." (687)

Obwohl die recht verstandene Politik prinzipiell gegen Herrschaft gerichtet sei, heiße dies nicht, daß Herrschaft als kontrollierte, legitimierte und institutionalisierte Macht aufhebbar sei. Herrschaft habe vielmehr rein funktionalen Charakter. Sie habe der Selbstbestimmung des Individuums zu dienen. Demokratisierung sei daher notwendig, weil die Fixierung auf das "Herrschaftsproblem in der kapitalistischen Gesellschaft" das "Entfremdungsproblem in der verwalteten, verschulten, technischen Zivilisation zudeckt." (688)
Herrschaft werde die Entfremdung des Menschen in der technologisierten Welt erst im G„unde sichtbar, weniger durch den Klassengegensatz. Hentig wendet sich bewußt gegen die marxistischen Bildungsideologen, die "nur entfremdete Lösungen finden, die ihrerseits neue Herrschaft gebären." (689)
Zwar definiert Hentig Herrschaft nicht in unserem Sinne als politische Herrschaft, sondern allgemeiner als "Macht", er trifft aber eine wichtige Entscheidung: auch die politische Pädagogik hat von der Grundlage einer Herrschaftsordnung auszugehen. Ohne sie sei Erziehung nicht denkbar. Ein Curriculum müßte von einem solchen Rahmen ausgehen. Wie sollte dieser jedoch aussehen?

Als Robinsohn die Curriculumdiskussion in der Bundesrepublik eröffnete, sprach er von der Aufgabe eines Curriculums, den grundlegenden Rahmen und die Richtungsziele festzulegen. Es sei der "Gesamtinhalt dessen festzustellen, was von einem Schüler im Laufe seiner Schulzeit erfahren werden muß, damit er für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut als möglich

vorbereitet sei." (690)
Da diese Leitidee die grundlegende Richtung angeben muß, die Erziehung und Bildung im Unterricht einschlagen soll und damit "sowohl das Verständnis von den Aufgaben der Schule" (691) in der Gesellschaft, als auch die Ideologie der Gesellschaft festlegt, trifft dieses Unterfangen in einer pluralistischen Gesellschaft auf Kritik. Über die zugrundezulegenden Normen und Werte kann es - abgesehen von den allgemeinen Verfassungsnormen - keinen Konsens geben. Robinsohn hatte es daher noch für möglich gehalten, daß Wertpostulate offengelegt einem Konsensus zugänglich sein müßten. (692) Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates stellte später resignierend fest:"allgemeine anerkannte Wertvorstellungen (...) zu fixieren und ihnen eindeutig Ausdruck zu geben, ist jedoch schwierig." (693)
Andererseits ist es aber möglich, daß in einer umfassenden Curriculumrevision Einzelziele von allgemeinen Lernzielen abgeleitet werden müssen. Ohne eine Grundsatzentscheidung für eine bestimmte Norm können inhaltliche Entscheidungen für bestimmte Lernziele und die daraus erfolgenden didaktischen Maßnahmen nicht beurteilt werden.
Die Normvorgaben im Grundrechtsteil des Grundgesetzes, die die Demokratie als eine Herrschaftsordnung wie als Gestaltungsauftrag interpretieren, lassen eine verfassungstheoretische Begründung der Leitprinzipien der Bildungsverfassung ebensowenig zu, wie eine "Durchnormierung" des Bildungswesens. (694)
Nach Quilisch (695) dürfte die "Bedeutung der Grundrechte im Bildungsbereich (...) eher auf der Seite bestimmter Verfahrensanforderungen als auf

der Seite konkreter inhaltlicher Zielvorgaben für die Bildungspolitik liegen." (696)
Anders als das Grundgesetz enthalten die Landesverfassungen von Rheinland-Pfalz und Hessen -ähnlich wie bei den meisten Landesverfassungen - (697) ausformulierte Grundsätze für die schulische Erziehung. In Artikel 33 der rheinland-pfälzischen Landesverfassung heißt es:
"Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen."(698)
Das Schulgesetz von Rheinland-Pfalz, das am 24. Oktober 1974 vom Landtag verabschiedet wurde, versucht diese Formulierungen zu konkretisieren, ohne auf die Landesverfassung noch einmal ausdrücklich zu verweisen. Im §1 "Auftrag der Schule" heißt es:
" (1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des Einzelnen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an einen Bürger, der zur Wahrnehmung seiner Rechte und Übernahme seiner Pflichten hinreichend vorbereitet ist.
(2) In Erfüllung ihres Auftrages erzieht die Schule zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur Bereitschaft, die sozialen und politischen Aufgaben eines Bürgers im freiheitlich - demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu übernehmen, und zur verpflichtenden Idee

der Völkergemeinschaft. Sie führt zu selbständigem Urteil und zu eigenverantwortlichem Handeln; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen. (...)
(4) Die für den Unterricht erforderlichen Richtlinien müssen dem Auftrag der Schule entsprechen." (699)

Obwohl die Formulierungen einen sehr breiten Spielraum für verschiedene Interpretationen belassen, stehen sie doch auf der Grundlage einer übergreifenden Wertvorstellung von unserer Gesellschaftsordnung als einer pluralistischen, toleranten, freiheitlichen und sozialen Demokratie als einem offenen Herrschaftssystem. Sie verzichten auf jede Verabsolutierung eines einzigen Wertes, wie z.B. der wissenschaftlichen Erklärung des Menschen als eines Produktes der Gesellschaft. Der Mensch steht in einer offenen Beziehung zur Gesellschaft. Die Lernziele sollen auf dieser Grundlage basierend von den genannten Werten abgeleitet werden.

Das hessische Schulverwaltungsgesetz (700) rekurriert im §1 "Grundsätze" auf den Artikel 56 der Landesverfassung:
" Die Schulen im Lande Hessen erfüllen in ihren verschiedenen Formen und Stufen den ihnen in Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Erziehungsauftrag."
Der Artikel 56 Absatz 4 der hessischen Landesverfassung umreißt das Erziehungsziel der Schule:

"Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wehrhaftigkeit." (701)

Im Vergleich mit der rheinland-pfälzischen Verfassung fällt die ähnlich antiquierte Begrifflichkeit auf, die breit interpretierbar ist und daher unterschiedliche curriculare Ansätze ermöglicht. Grundlegendes Merkmal beider Landesverfassungen ist der Vorbehalt, daß unsere gesamte gesellschaftliche Wirklichkeit immer wieder neu gestaltet werden muß, den angeführten Prinzipien gemäß. Das jeweils gesellschaftlich verwirkliche Maß an Rechtsstaatlichkeit, Demokratisierung und Sozialstaatlichkeit ermöglicht oder begrenzt zugleich die Verwirklichung der Leitprinzipien im Bildungswesen. Den Bildungsinhalten kommt daher eher eine passive Rolle zu, sie sollen und können die Gesellschaft nicht verändern. Bildungspolitik ist kein "Ersatz für Politik". (702)

Da die marxistisch - leninistische Ideologie und damit die kommunistischen Staaten, wie z.B. die DDR, die entgegengesetzt Konzeption vertreten, ist schon ausgeführt worden.

Die Verfassungsvorgaben des Grundgesetzes haben nicht die Aufgabe, Gesellschaftspolitik durch Bildungpolitik zu ersetzen. Die Verfassungsnormen können nicht unmittelbar in konkrete Lernzielbestimmungen umgesetzt werden. Verfassungsinterpretation ist kein Ersatz für Bildungspolitik. (703)

In den Landesverfassungen ist dies ähnlich, obwohl sie ausformulierte Zielsetzungen für die

schulische Arbeit vorgeben. (704) Daher läßt die Praxis der Lernzielbestimmung und - begründung in Rheinland-Pfalz und Hessen erkennen, daß man die Vorgaben der Landesverfassungen nicht als verbindlich angesehen hat. Begriffe, wie "Chancengleichheit" und "Recht auf Bildung" finden sich nicht in ihnen.
Andererseits sind die Landesverfassungen interpretationsbedürftig, sodaß sich für die zu erlassenden Richtlinien und Curricula konkrete Inhalte aus ihnen nicht ableiten lassen. Eine eindeutige Determination und Festlegung der gesellschaftlichen Anforderungen gegenüber dem Einzelnen kann es in einer offenen Herrschaftsordnung nicht geben. Die Zukunft kann durch niemanden antizipiert werden, wie dies im Bericht der Bundesregierung von 1967 steht: "Niemand kann mit Sicherheit wissen, welche Vorstellungen für das soziale Verhalten, für das wirtschaftliche und politische Handeln der folgenden Generation bestimmend sein werden." (705) Die wissenschaftliche Curriculumliteratur setzt sich freimütig zum Teil über diese Tatsache hinweg, indem sie sich selbst eine oberste Norm setzt, wie z.B. "Mündigkeit", "personale Autonomie" und "Emanzipation".
In der linken Pädagogik wird ein leitendes Interesse (706) postuliert, dem eine hohe Bedeutung zukommen muß angesichts der Möglichkeit einer umfassenden Bewußtseinsmanipulation durch geschlossene, ideologische Curricula. Die einseitig gesellschaftspolitisch verstandene Emanzipationspädagogik ist hierfür ein Beispiel.
Auch für die wissenschaftlich begründeten Curricula muß daher gelten: ein oberstes Lernziel kann nicht im Detail aus der Wertordnung einer demokratischen Herrschaftsordnung in ein Curri-

culum übernommen werden. Es kann sich bei einem allgemeinen Lernziel nur um ein Verfahrensprinzip handeln: nämlich dem der Toleranz gegenüber verschiedenen politischen Überzeugungen in einem offenen Gesellschaftssystem. Es kann daher nur eine Pluralität von Wertüberzeugungen in einem Curriculum für den politischen Unterricht zugelassen werden. (707)

Dementsprechend hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ein "offenes Curriculum" zu bestimmen versucht: "Festzulegen sind fachübergreifende sowie fach- und stufenbezogene Lernziele, die in der Regel auch inhaltliche Bestimmungen enthalten. Sie sind in so offener Form anzugeben, daß ihnen je nach dem Voraussetzungen und der Situation der Lerngruppe unterschiedliche Themen oder Inhalte zugeordnet werden können." (708)

Die Demokratie als Herrschaftsordnung basiert auf der Verantwortlichkeit des selbständigen Individuums, der Personalität des Menschen, die Mündigkeit voraussetzt. Diese ist jedoch nicht durch ideologisch geschlossene Konzepte und durch Bevormundung, sondern durch ein offenes Curriculum zu erreichen. Insofern liegt hier eine Wertentscheidung zugrunde, die sich durch ihre Offenheit selbst wieder aufhebt und damit einem pädagogischen Anspruch an den Unterricht entspricht, nämlich der Forderung nach dem Erlernen eigenständigen Denkens. In diesem Verständnis könnte ein "Diskurs" für eine demokratische Herrschaftsordnung eine sinnvolle Funktion haben, er müßte allerdings in der Offenheit des Curriculums gründen, die Toleranz zur grundlegenden schulischen Haltung erklären und jedem Ideologisierungsversuch widerstehen. (709)

ANMERKUNGEN

1 Platon, 1945, S. 697 a

2 Aristoteles, 1958, S. 1279a

3 Der Streit um die politische Bildung, 1975
Uffelmann, B33/75
Schoenfeldt, 1971
Kühr, 1975
Bönsch, B29/75
Redwanz, 1975
Nipperdey, 1974
Roloff, B41/71
Boulboulle, B41/71
Hilligen, 1973
Adam, B29/75
Mickel, B19/71
Gamm, 1970
Erziehung zm Klassenkampf, 1970
Assel, 1970
Assel, 1969
Sutor, [2]1973
Roloff, 1972
Giesecke, [7]1972
Politische Bildung, 1976
Gutachten zu den hessischen Rahmenrichtlinien
Gesellschaftslehre, 1973
Sutor, 1974
Hartwig, 1974

4 vgl. Literaturliste unter 3

5 vgl. FAZ, 4.10.75, S. 19 und FAZ, 15. 10.75

6 vgl. FAZ, 15.10.75

7 vgl. Narr/Naschold, 1971, S. 73

8 Karl Dietrich Bracher nennt für den deutschen Faschismus folgende Zusammenhänge zwischen traditionellen und revolutionaren Elementen:

a. die Grundidee eines nationalen Sozialismus,
b. der Grundgedanke einer rassistischen Gliederung der Menschheit,
c. der sozialdarwinistische Ansatz,
d. die Vorstellungen zur Struktur der Gesellschaft,
e. die "politische Religion" und der Führerkult,
f. der Herrschaftsentwurf von Weltdimensionen.
vgl. FAZ, 31.1.76, Beilage

9 Löwenthal, 1975, S. 802
10 ebenda, S. 817
11 Schoenfeldt, 1971, S. 288
12 Hereth, 1972, S. 546
13 Weniger, ^{4}1962, S.5
14 Hessischer Landtagswahlkampf am 27. Oktober 1974
15 Weniger, ^{4}1962, S. 36
16 ebenda, S. 36
17 ebenda, S. 36
18 vgl. ebenda, S. 36
19 Toqueville, 1967, S. 3
20 ebenda, S. 4
21 vgl. Titze, 1973, S. 15ff.
22 vgl. Hättich, ^{2}1966, S. 227
23 vgl. Roloff, B41/71, S. 3
24 Roloff, B41/71, S. 4
25 vgl. ebenda, S. 7ff.
26 Zur Methodik: ich gebe dem Wissenschaftsverständnis des "Kritischen Rationalismus" den Vorzug vor dem marxistischen Wissenschaftsverständnis, da mir eine unvoreingenommene und undogmatische Vorgehensweise nur in ihr als möglich erscheint. Ich verzichte damit auf die Vorgabe absoluter Werte, die in einem geschlossenen Denksystem den Weg zu neuen Erkenntnissen verbauen müßten. Es soll der

Versuch gewagt werden, jeweils nur Hypothesen aufzustellen, die möglichst vielseitig empirisch und hermeneutisch überprüfbar sind. Die vorliegende Arbeit dient daher kritischer Auseinandersetzung und geht nicht von einer geschlossenen Philosophie oder politischen Theorie aus.
vgl. dazu: Die Theorien sollen sterben - nicht wir, Deutsche Zeitung, 2.1.76 und Popper, [4]1957

27 vgl. Hättich, 1969, S. 86
28 ebenda, S. 42
29 vgl. Wörterbuch der Erziehung, 1974, S. 451
30 Weber, 1956, S. 122
31 ebenda, S. 122
32 vgl. Neumann, 1967, S. 82
33 ebenda, S. 84
34 vgl. ebenda, S. 85
35 vgl. ebenda, S. 85
36 vgl. ebenda, S. 86
37 ebenda, S. 87
38 Hättich, 1969, Lehrbuch..., B. II, S. 31
39 ebenda, S. 32
40 ebenda, S. 33
41 vgl. Hättich, 1967, S. 41
42 Hättich, Grundbegriffe..., 1969, S. 73
43 ebenda, S. 74
44 ebenda, S. 78
45 vgl. Nyssen, 1974, S. 24
46 Derbolav, 1975, S. 59
47 Krockow, 1969, S. 300
48 Weber, 1968, S. 15
49 Hättich, 1967, S. 139
50 vgl. Hättich, Grundbegriffe..., 1969, S. 91
51 Hättich, 1967, S. 89
52 vgl. ebenda, S. 88
53 vgl. Sontheimer, [2]1966, S. 209

54 vgl. Hättich, 1967, S. 97
55 vgl. ebenda, S. 98f.
56 vgl. ebenda, S. 27
57 ebenda, S. 97
58 Hättich, Der Begriff..., 1967, S. 50
59 Narr/Naschold, 1971, S. 75
60 Mannheim, 1970, S. 42
61 ebenda, S. 42
62 Wörterbuch..., 1974, S. 541
63 Bönsch, B29/75, S. 21
vgl. auch Hornung, 1975, S. 36
64 Willeke, 1964, S. 59
65 Wörterbuch..., 1974, S. 542
66 Mollenhauer, ^{6}1971, S. 292
67 Dahrendorf, 1965, S. 45
68 vgl. Bönsch, B29/75, S. 29
69 vgl. Rolff, 1974, S. 24ff.
vgl. Kapitel: Klasse und Klassenbewußtsein bei Jaeggi, 1973, S. 27ff. und S. 210
70 vgl. Bönsch, B29/75, S. 29
71 vgl. Schmitt, 1975, S. 221ff.
72 vgl. Möbus, I, ^{2}1964, S. 58
73 vgl. Jaspers, 1958, S. 443
Zum "dialektischen Wechselspiel zwischen gesamtgesellschaftlicher Entwicklung und politischer Bildung" vgl. Hornung, 1975, S. 15
74 vgl. Derbolav, 1975, S. 38
75 vgl. Schmitt, 1975, S. 525
76 Bergstraesser, 1965, S. 14
77 siehe oben S. 1
vgl. Rolloff, 1972, S. 24
78 Materialien zur Lage der Nation 1974, S. 169
79 Sutor, B 29/74, S. 35
Anm.: Da die Schule - so verstanden - nicht

zu einem Herrschaftsinstrument umfunktioniert werden soll, braucht sie auch nicht ihre eigene "Aufhebung" zu betreiben. vgl. Roloff, 1972, S. 127

80 vgl. Derbolav, 1975, S. 16

81 vgl. Weber, 1974, S. 162

82 vgl. insbesondere Nordrhein-Westfalen und Hessen, Anm.

83 vgl. Robinsohn, 1967, S. 3

84 ebenda, S. 3

85 vgl. ebenda, S. 14

86 vgl. ebenda, S. 24

87 vgl. ebenda, S. 7

88 vgl. ebenda, S. 7

89 ebenda, S. 45

90 ebenda, S. 45

91 vgl. Habermas, ^{3}1975, S. 153
vgl. Naschold, 1974, S. 47
Castner, B45/75, S. 11
vgl. Haller/Wolf, 26.3.73, S. 150
vgl. Diskussion auf dem Duisburger Politologentag, 1975

92 siehe unten, S. 50ff.

93 vgl. Robinsohn, 1967, S. 53

94 vgl. Hesse/Manz, ^{2}1972, S. 15

95 vgl. ebenda, S. 21
vgl. Robinsohn, 1967, S. 53

96 ebenda, S. 53

97 ebenda, S. 53

98 vgl. ebenda, S. 54

99 vgl. Blankertz, ^{2}1971, S. 10

100 vgl. Klafki, 1970, S. 88

101 Adorno, 1971, S. 112
vgl. Straka/Frommhold, 1976, S. 77

102 siehe unten, S. 123ff.

103 Weniger, ^{4}1962, S. 51

104 vgl. Kaltefleiter, B47/75,
vgl. Habermas, ^{3}1975
105 vgl. Evers, 1974, S. 15
106 vgl. Schelsky, 1975, S. 371
107 vgl. Platon, ^{3}1965, S. 24f.
108 vgl. Hildebrandt, Kurt, Einleitung in: Platon, 1949, S. XVI
109 vgl. Platon, ^{3}1965, S. 25
vgl. Möbus, I., ^{2}1964, S. 58
110 vgl. Augustinus, ^{3}1965, S.63
vgl. Möbus, I., ^{2}1964, S. 77ff.
111 vgl. Morus, in: Fitzek I, ^{3}1965, S. 97
vgl. Möbus, I., ^{2}1964, S. 93
112 vgl. Machiavelli, in: Möbus I, ^{2}1964, S. 93
113 vgl. Bodin, ^{3}1965, S. 23
114 vgl. Möbus, II., ^{2}1966, S. 42
115 Rousseau, ^{3}1965, S. 102
116 Hegel, ^{3}1965, S. 59
117 Marx/Engels, ^{3}1965, S. 126ff.
vgl. auch Gablentz, ^{2}1963.
118 vgl. Hitler, ^{3}1965, S. 146ff.
119 vgl. Habermas, 1963, S. 13f.
120 vgl. ebenda, S. 81
vgl. auch: Der Traum vom besten Staat, hrsg. von Helmut Swoboda, ^{2}1975
121 Machiavelli, ^{3}1965, S. 85
122 vgl. Luther, ^{3}1975, S. 9
123 Grotius, ^{3}1965, S. 34
124 Milton, ^{3}1965, S. 77
125 Rousseau, ^{3}1965, S. 105
126 Hegel, ^{3}1965, S. 59
vgl. Gablentz, ^{2}1963, S. 25
127 vgl. Aristoteles, ^{3}1965, S. 31
vgl. auch Möbus, I., ^{2}1964, S. 60ff.
128 vgl. Möbus, I., ^{2}1964, S. 72

129 vgl. Möbus, II., ^{2}1966, S. 19f.
130 vgl. Gablentz, ^{2}1963, S. 15
131 Habermas, 1963, S. 23
132 vgl. Möbus, I., ^{2}1964, S. 82f.
133 vgl. Möbus, II., ^{2}1966, S. 97
vgl. Hobbes, ^{3}1965, S. 43ff.
134 Locke, ^{3}1965, S. 83
vgl. Möbus, II., ^{2}1966, S. 136
135 Montesquieu, ^{3}1965, S. 88
136 Möbus, I., ^{2}1964, S. 146
137 vgl. Kant, 1965, S. XXVff.
138 vgl. ebenda, S. Xf.
139 vgl. ebenda, S. XVII
140 Die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung, ^{3}1965, S. 107
141 Neumann, 1967, S. 260
142 Assel, 1970, S. 14
143 vgl. ebenda, S. 14
144 vgl. ebenda, S. 14
vgl. Hoffmann, 1970: "Politischen Problemen gegenüber entwickelte man entweder gar kein Interesse, oder man beschränkte sich auf die Skizzierung 'allgemeiner' didaktischer Modelle, die dem genannten 'idealen' Bedürfnis entsprachen." S. 478
145 Habermas, 1961
146 Bockhaus 12, S. 82-83
147 Flitner, 1967, S. 18
148 Pestalozzi, 1961, S. 216
149 vgl. Binder, o.J., S. 12
vgl. Pestalozzi, B.I, 1944, S. 212
150 Humboldts Werke, I., S. 283 (1903)
151 Humboldt, 1959, S. 7
152 ebenda, S.7
153 vgl. Flitner, 1967, S. 88

154 vgl. Humboldt, 1959, S. 9

156 vgl. Goethe, Wolfgang von, zit. nach Flitner, 1961, S. 239

157 Kerschensteiner, I., 1966, S. 59

158 zit. nach Flitner, 1967, S. 406

159 vgl. Flitner, 1967, S. 165ff.

160 ebenda, S. 169

161 ebenda, S. 169
vgl. auch Hoffmann, 1970, S. 477:" Während im sozialen, politischen, ökonomischen und auch im kulturellen Leben durch den stürmischen Aufschwung von Naturwissenschaft und Technik vieles in Bewegung geriet,(...) erstarrten in den davon weniger berührten Bereichen die Bewußtseinsinhalte. (...) Zum Teil bewegten sie sich nicht nur nicht in der Entwicklungsrichtung der Wirklichkeit, sondern von ihr weg."

162 vgl. Derbolav, 1975, S. 27

163 Assel, 1969, S. 128

164 vgl. ebenda, S. 128

165 Adorno, ^{2}1969, S. 101

166 ebenda, S. 84

167 Jaspers, 1966, S. 20

168 zit. nach ebenda, S. 128

169 vgl. Forsthoff, 1971, S. 74

170 Langer, 1975, S. 32
Anm.: Die beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts erschütterte das politische und soziale Gefüge Europas so sehr, daß der Glaube der Menschen an die überkommenen Institutionen in Frage gestellt wurde. vgl. Ball, 1968, S. 42

171 vgl. Kielmansegg, 1971, S. 369

173 vgl. Becker, ^{2}1968, S. 409

172 vgl. Forsthoff, 1964, S. 65

174 vgl. Roloff, B 22/74, S. 10
vgl. Hoffmann, 1970, S. 28
175 Becker, ^{2}1968, S. 410
176 Dahrendorf, 1965, S. 10
177 vgl. ebenda, S. 375
178 ebenda, S. 376
179 vgl. Zöller, B39/75, S. 36
180 vgl. Mitscherlich, 1967, S. 259
181 Toqueville, 1969, S. 129
182 Adorno, 1971, S. 10
183 "reeducation programmes", vgl. Derbolav, 1975, S. 16
184 vgl. Sutor, 1971, S. 9
185 vgl. ebenda, S. 10
186 vgl. Assel, 1969, S. 136ff.
187 zit. nach Mickel, 1967, S. 23
188 vgl. Roloff, 1972, S. 28
189 vgl. ebenda, S. 29
190 ebenda, S. 30
191 Messerschmid, Politische Bildung..., S. 211
192 Becker, 1959, S. 393f.
193 Mickel, 1967, S. 51
194 vgl. Weinstock, 1958, S. 777
195 Giesecke, ^{7}1972,
196 vgl. Derbolav, 1975, S. 58
197 ebenda, S. 38
198 Abendroth, 1967, S. 11
199 Weber, 1968, S. 15
vgl. auch Scheuch, 1970, S. 178
200 vgl. Flitner, 1967, S. 11
201 vgl. Lingelbach, 1970, S. 102
202 vgl. ebenda, S. 103
203 Hartwig, 1974, S. 41
204 vgl. Dahrendorf, 1974, S. 33
205 Dahrendorf, 1965, S. 171

206 vgl. ebenda, S. 174
207 ebenda, S. 172
208 ebenda, S. 239
209 vgl. ebenda, S. 241
210 vgl. Sutor, 1974, S. 18
211 vgl. Grosser, B22/70, S. 11
212 vgl. Nipperdey, 1974, S. 133
213 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964, zit. nach Mickel, 1967, S. 100
214 Mit ihren Zielen "Emanzipation" und "Selbstverwirklichung" steht diese Konfliktpädagogik außerdem in der a-politischen und humanistischen Bildungstradition. Sie begründet in ihrem Idealismus eine neue, an einem verschwommenen Herrschaftsbegriff orientierte, unpolitische Pädagogik.
215 vgl. Mickel, 1967, S. 100
216 vgl. ebenda, 102
217 vgl. Bergstraesser, 1967, S. 45
218 vgl. Weigelt, S. 53
219 vgl. Sutor, 1971, S. 14
220 vgl. Materialien..., 1974, S. 170
221 vgl. Eschenburg, B38/70, S. 3
222 Böckenförde, B49/71, S. 12f.
223 Forsthoff, 1971, S. 159
vgl. Buchner, 1969, S. 409ff.
224 vgl. Sutor, B29/74, S. 35
225 vgl. Dahrendorf, 1965, S. 239
226 vgl. Sutor, B29/74, S. 35f.
227 Sutor, ^{2}1973, S. 134f.
Auch in Vorüberlegungen zu anderen Fachcurricula, wie z.B. dem Curriculum Geschichte, spielen Ordnungsaspekte eine große Rolle. Uffelmann hat für dieses Fach einen interes-

santen Vorschlag gemacht und Grundsätze für die politische Bildungsarbeit aufgestellt, die auf dem Grundgesetz aufbauen. vgl. Uffelmann, B33/75, S. 11

228 Anm.: Diese Richtung der politischen Pädagogik orientierte sich daher mehr an der konkreten politischen Herrschaftsordnung und deren Strukturen als an politischen Ideen oder einer Ideologie und stehen in der Tradition dieser politischen Theorie.

229 Schwarz, 1974, S. 11
zu diesem Kapitel siehe auch Fend, ^{2}1975, S. 182ff.

230 vgl. Schwarz, 1974, S. 9

231 vgl. ebenda, S. 28

232 vgl. Brüggemann, 1974, S. 23

233 vgl. Sutor, ^{2}1973, S. 337

234 vgl. ebenda, S. 337

235 vgl. Horkheimer, zit. nach Sutor, 1974, S. 19

236 vgl. Schelsky, 1975, S. 12

237 ebenda, S. 16

238 vgl. ebenda, S. 168

239 vgl. ebenda, S. 268f.
vgl. Wilhelm, FAZ, 12.11.75, S. 9

240 Brezinka, 1974, S. 78

241 vgl. ebenda, S. 69
vgl. Giesecke/Klönne/Otten, 1976, S. 15

242 vgl. Brezinka, 1974, S. 75

243 vgl. ebenda, S. 75

244 vgl. ebenda, S. 79ff.

245 ebenda, S. 92

246 vgl. ebenda, S. 92

247 vgl. ebenda, S. 106

248 vgl. ebenda, S. 132

249 vgl. ebenda, S. 136

250 vgl. Jeismann/Kosthorst, 1974, S. 88
Die Schule wird so zur "Magd der Politik", vgl. FAZ, 16.1.76, S. 21

251 vgl. Minssen, B41/73, S. 9

252 vgl. Hartwig, 1974, S. 40
Wem soll die Schule nützen? hrsg. v. G. Köhler, 1974: " Ziel gewerkschaftlicher Reformpolitik im Ausbildungsbereich muß es sein, Partei zu ergreifen für die abhängig beschäftigten Mehrheit der Bevölkerung." S. 7

253 vgl. Minssen, B41/73, S. 55

254 Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone, 1966, S. 133, 315, 390
Diese Übertragung von Herrschaftsverhältnissen in den pädagogischen Raum und die damit verbundene bewußte politische Indoktrination der Jugend vergißt, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine "Beziehung sui generis" (Derbolav, 1975, S. 16) ist und der fortschreitenden Mündigkeit des Schülers zu dienen hat. Eine ideologisch - einseitige Schulung müßte den notwendigen Freiraum für eine offene Diskussion, den Kritik und Lernen brauchen, verschütten. Wir werden auf diese Frage noch einmal in Bezug zur Curriculumentwicklung zurückkehren. Es ist allerdings interessant, daß sich im politikwissenschaftlichen Bereich ein analoges Gegenmodell, eine "pädagogisierte Politik" (ebenda, S. 17) nicht ausgebildet hat.

255 vgl. Kühr, 1975, S. 1ff.
vgl. Friemond, B10/76, S. 23

256 Hättich, ^{2}1966, S. 223

257 vgl. Sutor, B29/74, S. 33

258 vgl. Hättich, 1967, S. 88

259 ebenda, S. 89
260 ebenda, S. 164
261 vgl. Neumann, 1967, S. 259
262 Materialien zur..., 1974, S. 160
263 Gutachten der Jungen Union..., 1974, S. 58
264 vgl. Pelinka, 1974, S. 17
265 vgl. Mannheim, 1970, S. 45
266 vgl. Schelsky, FAZ, 20.1.73,
vgl. Bergstraesser, 1965, S. 157
vgl. Krockow, Die Zeit, 23.2.73, S. 3
Schelsky vertritt die These, "daß die freiheitlich - demokratische Ordnung der Bundesrepublik keineswegs nur in einer Vervollkommnung des demokratischen Prinzips der Majoritätsentscheidungen besteht, sondern daß der Bürger (...) vor der Herrschaft und Bevormundung von politischen Führungsgruppen vor allem durch eine Aufteilung der Machtverfügung, durch eine Gewaltenteilung geschützt sei." Schelsky, in: Systemüberwindung..., 1973, S. 84f.
267 vgl. Bracher, 1968, S. 22
268 vgl. Schneider, 1974, S. 36
vgl. Weber, 1974, S. 15
269 vgl. in Schneider, 1974
270 vgl. Leibholz, 1967, S. 78ff.
271 vgl. Laufer, 1970, S. 327ff.
272 vgl. Aschauer, 1966, S. 53
273 vgl. Hereth, 1968, S. 101
vgl. Ellwein/Görlitz, 1967, S. 236
274 vgl. Hereth, 1969, S. 50ff.
275 vgl. Schneider, 1974, S. 303ff.
276 ebenda, S. 313
277 vgl. B Verf GE 2,1 (12f.); 5,85 (140)

278 Schneider, 1974, S. 29
279 vgl. Kaiser, 1974, S. 72
280 Materialien..., 1974, S. 161
281 vgl. Schelsky, FAZ, 20.1.73; auch Sonderdruck der FAZ, S.1
282 Sutor, B29/74, S. 33
283 vgl. Materialien..., 1974, S. 170
284 ebenda, S. 169
285 vgl. Dönhoff, Die Zeit, 7.3.75, S. 3
286 vgl. Materialien..., 1972, S. 8
vgl. S. 70 der genannten Empfehlungen
287 Jaspers, zit. nach Sutor, ^{2}1973, S. 126
288 B Verf GE 4,7 zit. nach: Entwicklung ländlicher Räume, 1972, S. 51
vgl. auch Sutor, B29/74, S. 42
vgl. auch Böckenförde, B49/71, S. 4ff.
289 vgl. Spieker, 1974, S. 334
vgl. auch zur funktionalen Unterscheidung von Staat und Gesellschaft, Sutor, 1975, S. 58
290 vgl. Forsthoff, 1971, S. 159
vgl. Entwicklung ländlicher Räume, 1972, S. XIX
291 Forsthoff, 1971, S. 21
292 ebenda, S. 21
293 vgl. Laurien, ^{2}1974, S. 25
vgl. Zöller, FAZ, 15.11.74,
294 Sutor, ^{2}1973, S. 66
295 vgl. Mannheim, 1970, S. 118ff.
Das Phänomen der politischen Repräsentation ist insbesonders soziologisch häufig untersucht worden. Karl Mannheim nennt z.B. neun Vorzüge eines repräsentativen Regierungssystems:
1. die Integration aller sozialen Kräfte,
2. Konkurrenz und Ausgleich der Ideen
3. die Überlegenheit der parlamentarischen

über die korporative Repräsentation,
4. die gefühlsmäßige Identifizierung und das Verantwortungsgefühl,
5. Verantwortlichkeit der Öffentlichkeit gegenüber,
6. die Zuordnung der Verantwortlichkeit,
7. die Flexibilität der politischen Maßnahmen,
8. die konstruktive Verwendung der Opposition,
9. die Handlungsfähigkeit.

296 vgl. Leibholz, 1968, S. 235
297 vgl. Leibholz, 1968, S. 229
298 Leibholz, 1960, S. 140
vgl. auch Kaltefleiter, B47/75, S. 30
299 Hättich, [2]1966, S. 233
300 vgl. Hättich, 1969, S. 96
301 vgl. Sutor, B29/74, S. 34
302 Hättich, 1967, S. 164
303 vgl. ebenda, S. 124
304 vgl. Schneider, 1974, S. 386
306 Gasset, 1961, S. 213
305 vgl. Hättich, 1967, S. 124
307 Schneider, 1974, S. 35
308 vgl. Krockow, 23.2.73, S. 3
309 Pelinka, 1974, S. 17
vgl. auch Messerschmid, H. 89, S. 21f.
310 vgl. Dahrendorf, 1965, S. 239
311 vgl. Bergstraesser, 1965, S. 14
312 Materialien..., 1974, S. 270 und vgl. B Verf GE 33, S. 159
313 vgl. Materialien..., 1974, S. 6/
314 vgl. Eschenburg, B38/70, S. 3
vgl. Euchner, 1969, S. 409ff.
315 vgl. Leibholz, 1960, S. 77
vgl. auch: Habermas, [3]1975, S. 83

316 Sutor, ^{2}1973, S. 23
317 ebenda, S. 25
318 vgl. ebenda, S. 41
319 ebenda, S. 41
320 ebenda, S. 41
321 ebenda, S. 89
322 ebenda, S. 208
323 ebenda, S. 42
324 ebenda, S. 42
325 ebenda, S. 64
326 ebenda, S. 64
327 vgl. ebenda, S. 65
328 ebenda, S. 324
329 ebenda, S. 248
330 ebenda, S. 329
331 vgl. ebenda, S. 329
332 ebenda, S. 341
333 vgl. Sutor, 1971, S. 11
334 Abendroth, 1967, S. 11f.
335 Die "Neue Linke" wird hier als Träger dieser Demokratisierungstheorien bezeichnet, obwohl mir bewußt ist, daß in ihr unterschiedliche theoretische Ansätze vorhanden sind. In unserem Zusammenhang können diese Unterschiede aber vernachlässigt werden.
336 Brezinka, 1974, S. 148f.
337 ebenda, S. 93
338 Grosser, B22/70, S. 7
339 vgl. Jaeggi, 1973, S. 16
340 vgl. ebenda, S. 17
341 vgl. Agnoli/Brückner, 1968, S. 146
342 vgl. Bermbach, 1971, S. 247
343 vgl. ebenda, S. 245
344 vgl. Habermas, 1969, S. 41
345 Horkheimer/ Adorno, 1969, S. 129

346 vgl. Brezinka, 1974, S. 74
347 vgl. ebenda, S. 76
348 Horkheimer/Adorno, 1969, S. 129
349 ebenda, S. 76
350 vgl. Habermas, 1963, S. 15 und S. 231
351 vgl. Habermas, 1968, S. 242
352 ebenda, S. 242
353 ebenda, S. 243
354 ebenda, S. 256
355 vgl. ebenda, S. 261
356 vgl. Marcuse, ^{2}1967, S. 142ff.
357 vgl. ebenda, S. 247
358 vgl. ebenda, S. 266
359 vgl. ebenda, S. 268
360 vgl. Marcuse, ^{4}1970. S. 156
361 vgl. Sutor, ^{2}1973, S. 337
362 Horkheimer, 1968, S. 340, Nachwort des Herausgebers
363 Marcuse,^{4}1970, S. 28
364 ebenda, S. 40
365 vgl. ebenda, S. 29
366 ebenda, S. 40
367 vgl. ebenda, S. 182
368 vgl. Dietrich, 1975, S. 27
369 ebenda, S. 30
370 vgl. Horkheimer/Adorno, 1969, S. 4
371 ebenda, S. 28
372 ebenda, S. 44
373 ebenda, S. 49
374 vgl. ebenda, S. 48
375 ebenda,S. 48
376 ebenda, S. 5
377 vgl. Adorno, 1971, S. 25
378 vgl. ebenda, S. 112

379 vgl. Spaemann, 1975, S. 18
vgl. auch Brockhaus, 1968, S. 484
380 vgl. Spaemann, 1975, S. 24
381 Brezinka, 1974, S. 158
382 Horkheimer/Adorno, 1969, S. 129
383 Marcuse, ^{2}1967, S. 22
384 vgl. ebenda, S. 173
385 vgl. ebenda, S. 247
386 vgl. ebenda, S. 266ff.
387 vgl. Roloff, B22/74, S. 28
vgl. auch obiges Kapitel "Vergangenheits-bewältigung"
388 Jaspers, 1968, S. 5
389 vgl. Grebing, 1972, S. 173
390 vgl. Heimann, 1973, S. 12
391 ebenda, S. 29
392 vgl. Roloff, B22/74, S. 13
vgl. Spaemann, 1975, S. 19
393 Schwarz, Demokratie..., 1970, S. 59
394 Willeke, , 1974, S. 44
395 vgl. Brüggemann, 1974, S. 25
vgl. Sutor, 1974, S. 17
396 Habermas, 1968, S. 243f.
397 vgl. Gamm, 1970, S. 32f.
398 Spaemann, 1975, S. 23
399 Adorno, 1971, S. 18
400 Marx, 1966, B. I, S. 53
401 vgl. ebenda, S. 53
vgl. Sowjetsystem..., 1968, S. 1224
402 vgl. Klein, 1974, S. 13
403 vgl. Laurien, ^{2}1974, S. 31
404 vgl. Brezinka, 1974, S. 107
405 vgl. Herrnstein, 1974, S. 133ff.
406 Brezinka, 1974, S. 107
407 vgl. Nipperdey, 1974, S. 135

408 vgl. Biedenkopf, 1973, S. 18
409 vgl. Nipperdey, 1974, S. 136
Kritik von Ortlieb, 18.9.72,
410 Minssen, B41/73, S. 28
411 vgl. Nipperdey/Lübbe, 1973, S. 17
zur Kritik vgl. Reding, 1972, S. 270
412 vgl. Platon, 1949, S. XVI, Einleitung von K. Hildebrandt
413 vgl. ebenda, S. 324
414 Rousseau, in: Fitzek, II., ^{3}1965, S. 99
415 ebenda, S. 102
416 vgl. Brezinka, 1974, S. 78f.
vgl. Rousseau, 1968, S. 917
vgl. Adler, 1964, S. 29
417 Wilhelm, 12.11.75, S. 9
418 vgl. FAZ, 16.1.76
419 vgl. Weisskirchen, 1973, S. 42
420 siehe oben S. 59
421 vgl. Habermas, 1962, S. 255
vgl. Sontheimer, 9.1.76, S. 40
422 vgl. auch Krockow, 1969, S. 305
423 vgl. Abendroth, 1967, S. 121f.
424 Piepenstock, 1971, S. 263
425 vgl. Schwarz, 1970, S. 58ff.
426 vgl. Agnoli/Brückner, 1968, S. 18
427 vgl. Scheuch, 1970, S. 134
428 vgl. Agnoli/Brückner, 1968, S. 56ff.
429 vgl. Grebing, 1972, S. 170
430 vgl. Euchner, 1969, S. 402
431 vgl. Weber, 1956, S. 124
vgl. Schelsky, 1975, S. 1975
432 vgl. Jaeggi, 1973, S. 149
433 vgl. Weber, 1968, S. 16
434 vgl. Hättich, 1969, S. 28
435 vgl. Grosser, 1969, S. 48

436 vgl. Roloff, B22/74, S. 10
437 vgl. Schelsky, FAZ - Sonderdruck, S. 2
438 vgl. Bermbach, 1971, S. 255
439 vgl. Kriele, 1975, S. 25
vgl. Marchi, Deutsche Zeitung, 28.11.75, S. 11
440 vgl. Bachem, 1970, S. 30
441 vgl. Euchner, 1969, S. 402
442 Marx, 1966, S. 75
443 vgl. ebenda, S. 82
444 vgl. Sutor, B29/74, S. 31
445 vgl. Agnoli/Brückner, 1968, S. 13
446 ebenda, S. 18
447 vgl. Abendroth, 1967,
448 W. Brandt:"Der Klassenkampf hat noch nicht aufgehört." zit. nach: Jaeggi, 1973, S. 26
449 Vring, 1970, S. 137
450 vgl. Die Zeit, 28.3.1975
vgl. Schneider, 1974, S. 138
vgl. Aron, 1974, S. 193
451 vgl. Bergstraesser, 1965, S. 17
452 vgl. ebenda, S. 17
453 vgl. Weisskirchen, 1973, S. 32
454 vgl. ebenda, S. 33
vgl. Weigelt, 1974, S. 39
455 vgl. Adler, 1964, S. 159
456 vgl. Sowjetsystem..., 1968, S. 1226
457 vgl. Krockow, Die Zeit, 29.3.73
458 vgl. Marx/Engels, B. I, 1966
459 Engels, 1968, S. 57ff.
460 vgl. ebenda, S. 57ff.
461 vgl. Fetscher, [7]1972, S. 18ff.
462 Lenin, Wladimir Iljitsch, Staat und Revolution, 1918, zit. nach Fetscher, [7]1962, S. 181
463 Stalin, Josef, Der Marxismus und die Fragen

der Sprachwissenschaft, 1953, zit. nach Fetscher, ^{7}1962, S. 181

464 Programm..., ^{7}1971, S. 13

465 vgl. Gamm, 1970, S. 222
vgl. Brüggemann, 1974, S. 24

466 vgl. Materialien..., 1974, S. 169

467 vgl. Assel, 1969, S. 134

468 vgl. Brezinka, 1974, S. 47

469 vgl. Schelsky, 1975, S. 79

470 vgl. ebenda, S. 157ff.

471 vgl. Spieker, 1974, S. 336

472 vgl. Marx, 1966, S. 39

473 vgl. ebenda, S. 39

474 vgl. Brezinka, 1974, S. 106

475 vgl. Maier, 1975, S. 40

476 Laurien, ^{2}1974, S. 29

477 vgl. Nipperdey, 1974, S. 139
vgl. Grosser, B22/70, S. 12

478 Brezinka, 1974, S. 206

479 vgl. Roloff, 1972, S. 7

480 vgl. ebenda, S. 12

481 ebenda, S. 12f.

482 vgl. ebenda, S. 15

483 ebenda, S. 24

484 vgl. ebenda, S. 24

485 ebenda, S. 24

486 ebenda, S. 50

487 ebenda, S. 54

488 vgl. ebenda, S. 55

489 vgl. ebenda, S. 65ff.

490 ebenda, S. 80ff.

491 vgl. ebenda, S. 125

492 ebenda, S. 127

493 ebenda, S. 127

494 ebenda, S. 130

495 Neuerdings ist auch in Nordrhein-Westfalen ein Entwurf zur Erprobung in den Schulen eingeführt worden.
496 siehe oben, S. 16
497 Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Vorentwurf zu einem Curriculum Sozialkunde, Für die Klassen 9 bis 11, 1971/72, S. 8
498 ebenda, S. 8
499 ebenda, S. 8
500 ebenda, S. 9
501 ebenda, Vorwort
502 vgl. ebenda, S. 127
503 vgl. ebenda, S. 191
504 vgl. ebenda, S. 78
505 vgl. ebenda, S. 79
506 vgl. ebenda, S. 127
507 ebenda, S. 129
508 vgl. ebenda, S. 129
509 vgl. ebenda, S. 178
510 vgl. ebenda, S. 193
511 vgl. ebenda, S. 193
512 vgl. ebenda, S. 194
513 ebenda, S. 131
514 ebenda, S. 82
515 vgl. ebenda, S. 82
516 vgl. ebenda, S. 176
517 vgl. ebenda, S. 20ff.
518 vgl. ebenda, S. 113ff.
519 vgl. ebenda, S. 20
520 vgl. ebenda, S. 21
521 ebenda, S. 21
522 ebenda, S. 24
523 vgl. ebenda, S. 113
524 vgl. ebenda, S. 113
525 vgl. ebenda, S. 117
526 vgl. ebenda, S. 118f.

527 ebenda, S. S. 115
528 vgl. ebenda, S. 59
529 vgl. ebenda, S. 59
530 ebenda, S. 61
531 ebenda, S. 62
532 vgl. ebenda, S. 62f.
533 ebenda, S. 158
534 ebenda, S. 161
535 ebenda, S. 161
536 vgl. ebenda, S. 162
537 ebenda, S. 172
538 ebenda, S. 127ff.
539 vgl. ebenda, S. 128
540 ebenda, S. 129
541 vgl. ebenda, S. 129
542 vgl. ebenda, S. 176
543 vgl. ebenda, S. 131
544 vgl. ebenda, S. 128
545 ebenda, S. 176
546 Das oberste Lernziel und die Gegenüberstellung von Verfassung und Verfassungswirklichkeit wurden beibehalten. vgl. Rahmenrichtlinien, Hessischer Kultusminister, 1973, S. 5, 11, 18, 154, 31, 262, 264, 268, 295, 409
547 ebenda, S. 5
548 vgl. ebenda, S. 5
549 ebenda, S. 8
550 ebenda, S. 7
551 vgl. ebenda, S. 14
552 ebenda, S. 14
553 zit. nach ebenda, S. 15
554 zit. nach ebenda, S. 16
555 zit. nach ebenda, S. 16
556 ebenda, S. 16
557 vgl. ebenda, S. 16

558 vgl. ebenda, S. 16 und 259
559 vgl. ebenda, S. 16
560 vgl. ebenda, S. 17
vgl. auch: Becker/Jungblut - Ziermann, 1974, S. 123
561 vgl. Hessischer Kultusminister..., 1973, S. 12
562 ebenda, S. 12f.
563 siehe oben S. 82ff.
vgl. Herrnstein, 1974, S. 133ff.
564 Hessischer Kultusminister..., 1973, S. 24
565 ebenda, S. 62
566 ebenda, S. 25
567 ebenda, S 63
568 vgl. ebenda, S. 64
569 ebenda, S. 65
570 ebenda, S. 66
571 ebenda, S. 66
572 ebenda, S. 22
573 vgl. ebenda, S. 144
574 vgl. ebenda, S. 145
575 vgl. ebenda, S. 150ff.
576 vgl. ebenda, S. 154
577 ebenda, S. 11
578 ebenda, S. 258
579 ebenda, S. 258
580 ebenda, S. 259
581 vgl. ebenda, S. 259
582 vgl. ebenda, S. 261
583 ebenda, S. 261
584 ebenda, S. 261f.
585 siehe oben, S. 65
586 vgl. Hessischer Kultusminister..., 1973, S. 262
587 vgl. ebenda, S. 262
588 ebenda, S. 263
589 ebenda, S. 263
590 vgl. ebenda, S. 264

591 vgl. ebenda, S. 266
592 vgl. ebenda, S. 277ff.
593 vgl. ebenda, S. 287
594 ebenda, S. 287
595 vgl. ebenda, S. 287f.
596 vgl. ebenda, S. 295
597 vgl. ebenda, S. 295
598 vgl. ebenda, S. 311
599 vgl. ebenda, S. 317ff.
600 vgl. ebenda, S. 317
601 Köhler, 1974, S. 20
602 vgl. Hessischer Kultusminister..., 1973, S. 258
603 vgl. ebenda, S. 267
604 ebenda, S. 267f.
605 vgl. ebenda, S. 268
606 vgl. ebenda, S. 268
607 ebenda, S. 270
608 ebenda, S. 270f.
609 ebenda, S. 317
610 ebenda, S. 317
611 vgl. ebenda, S. 318
612 ebenda, S. 319
613 ebenda, S. 320
614 vgl. Landtagsdrucksache Nr. 7/1937
615 vgl. Landtagsdrucksache Nr. 7/2438
616 ebenda, S. 1
617 ebenda, S. 1
618 ebenda, S. 1
619 ebenda, S. 1
620 ebenda, S. 2
621 ebenda, S. 2
622 ebenda, S. 3
623 ebenda, S. 3
624 Stenographischer Bericht über die 91. Sitzung des Hessischen Landtags am 28. Mai, 1974, S. 2331

625 ebenda, S. 2338
626 ebenda, S. 2342
627 vgl. Landtagsdrucksache Nr. 7/2723
628 Landtagsdrucksache Nr. 7/ 5114
629 B Verf GE 2,1 - 12f., 5,85 - 197ff.
630 vgl. Stenographischer Bericht a.a.O., S. 4895ff.
631 vgl. ebenda, S. 4900
632 vgl. ebenda, S. 4903
633 vgl. ebenda, S. 4903 und 4909
634 vgl. Kulturpolitischer Informationsdienst, H. 1, 1975
635 vgl. Marx/Engels, I., 1966, S. 77
636 vgl. Methodik der politischen Bildung, 1974, S. 5
637 ebenda, S. 7
638 Klein, 1974, S. 41
639 vgl. ebenda, S. 120
640 Lindner/Polzin, 1973, S. 13
641 vgl. Makarenko, 1973, S. 42
642 vgl. Vorwort in: Die marxistisch-leninistische Pädagogik - eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus, 1972, S. 14
643 vgl. ebenda, S. 21
644 vgl. ebenda, S. 21
645 vgl. Hofmann, 1972, S. 66
646 ebenda, S. 67
647 ebenda, S. 92
648 ebenda, S. 103
649 ebenda, S. 103f.
650 Mader, 1972, S. 257
651 ebenda, S. 258
Daß es diese vermittelnden Positionen gibt, dürfte nach der vorstehenden Analyse der hessischen Rahmenrichtlinien evident sein,

allerdings nur in verschlüsselter Form. Diese Tatsache wird jedoch von der Pädagogik der DDR bewußt verschwiegen, um der "Aufweichung" in eigenen Herrschaftsbereich vorzubeugen.

652 vgl. Neuner, 1972, S. 395
653 ebenda, S. 398f.
654 vgl. Die marxistisch-leninistische..., 1972,
655 Marcuse, [5]1967, S. 97
656 ebenda, S. 97
657 vgl. ebenda, S. 101
658 Rousseau, 1968, S. 116
659 vgl. Kerstiens, 1974, S. 28
660 vgl. ebenda, S. 29
661 ebenda, S. 30
662 ebenda, S. 33
663 ebenda, S. 33
664 ebenda, S. 35
665 Habermas, 1968, S. 256
666 vgl. auch Habermas, [3]1975, S. 144
667 vgl. Kerstiens, 1974, S. 37
668 vgl. ebenda, S. 38
669 vgl. Marcuse, [2]1967, S. 268
670 vgl. Marcuse, [4]1970, S. 190
671 vgl. Sontheimer, B6/76
672 vgl. Giesecke, [7]1972, S. 119
673 vgl. Haller/Wolf, 1974, S. 97
674 vgl. Brüggemann, 1974, S. 23
675 vgl. Naschold, 1974, S. 76
676 Giesecke, [7]1972, S. 122
677 vgl. Nyssen/Rolff, 1974, S. 26ff.
678 Friedeburg, 1970, S. 261
679 vgl. Schoenfeldt, 1971, S. 164
680 Heinisch, 1970, S. 30
681 vgl. Dietrich, 1975, S. 30

682 Hier sind Parallelen zu Nietzsches "Übermensch" zu erkennen. vgl. auch Gamm, 1976, S. 89

683 vgl. Schelsky, 1975, S. 77f.

684 Bath, 1974, S. 98

685 vgl. auch Sontheimer, B6/76

686 Hentig, 1973,

687 ebenda, S. 10f.

688 ebenda, S. 122f.

689 ebenda, S. 123

690 Robinsohn, 1967, S. 46

691 ebenda, S. 46

692 ebenda, S. 53

693 Dt. Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan..., 1970, S. 60

694 vgl. Hennecke, 1972, S. 155-158
vgl. Quilisch, 1973, S. 360

695 vgl. ebenda, S. 360-363

696 ebenda, S. 360

697 vgl. Landesverfassung von Baden-Württemberg, Art. 12,1
" " " Bayern, Art. 131
" " " Bremen, Art. 26
" " " Nordrhein-W., Art. 7
" " " Saarland, Art. 30

698 vgl. Art. 33 der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz

699 Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 6. November 1974, Gesetz- und Verordnungsblatt, Seite 487

700 Gesetz über die Erhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht vom 30. Mai 1969

701 Verfassung des Landes Hessen vom 29. Okt. 1946, GVBL S. 229

702 Blankertz, 1969, S. 162
703 vgl. Quilisch, 1973, S. 359
704 vgl. Hennecke, 1972, S. 178
705 Bericht über den Stand der Maßnahmen, S. 7
706 Blankertz, 1969, S. 41
707 vgl. Uffelmann, B33/75, S. 11
708 Dt. Bildungsrat, 1973, S. 12f.
709 vgl. CDU/CSU-Antrag, Betr.: Innere Sicherheit in der Bundesrepublik Deutschland, Bundestagsdrucksache Nr. 7/3303
vgl. Schmitt/Fölsing/Gauger/Knütter/Sutor, 1975, S. 521

LITERATURVERZEICHNIS

1. Quellen

Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Vorentwurf zu einem Curriculum Sozialkunde, Für die Klassen 9 bis 11, 1971/72

Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, 1973

2. Sekundärliteratur

Abendroth, Wolfgang, Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie, 1967

Abschied von der autoritären Demokratie? hrsg. v. L. Romain und G. Schwarz, 1970

Adam, Uwe Dietrich, Kontinuität, Konflikt, Wandel, Überlegungen zu einer Neuorientierung der Didaktik der Politik, in: B29/75 (B = Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament)

Adler, Max, Die Staatsauffassung des Marxismus, 1964

Adorno, Theodor W., Erziehung zur Mündigkeit, 1971

" , " " , Stichworte, Kritische Modelle 2, ^{2}1969

Agnoli/Brückner, Die Transformation der Demokratie, 1968

Aristoteles, Staat, in: Fitzek, a.a.O., B. I

Aron, Raymond, Zwischen Macht und Ideologie, Po-

litische Kräfte der Gegenwart, 1974

Aschauer, Stephan Istvań, Die parlamentarische Kontrolle der Regierung, Diss. München, 1966

Assel, H.G., Die Perversion der politischen Bildung im Nationalsozialismus, 1969

" " , Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Ordnung, 1970

Augustinus, Aurelius, De civitate Dei, in: Fitzek, a.a.O., B. I

Bachem, Hans, Bedingungen für Erfolg oder Mißerfolg der radikalen Parteien im demokratischen System, in: Politischer Extremismus in der Demokratie, hrsg. v. d. Politischen Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung, 1970

Ball, George W., Disziplin der Macht, 1968

Bath, Herbert, Emanzipation als Erziehungsziel? 1974

Becker/Jungblut - Ziermann, Die soziale Kompetenz des Lehrers, in: Köhler, 1974

Becker, Hellmut, Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik, 2 1968

Becker, Hellmut, Schule und Verantwortung, in: Probleme einer Schulreform, 1959

Bergstraesser, Arnold, Die Macht als Mythos und als Wirklichkeit, 1965

Bermbach, Udo, Rätegedanke versus Parlamentarismus? in: Kritik, Band III, Parlamentarismus ohne Transparenz, hrsg. v. W. Steffani, 1971

Biedenkopf, Kurt, Die Politik der Unionsparteien - die freiheitliche Alternative zum Sozialismus, 9.12.73, (Manuskript)

Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, 1969

Blankertz, Herwig, Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, ?1971

Bodin, Jean, Staat, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Böckenförde, Ernst-Wolfgang, Die Bedeutung der Unterscheidung von Staat und Gesellschaft im demokratischen Sozialstaat der Gegenwart, in: B 49/71

Bönsch, Manfred, Dimensionen sozialen Lernens, B 29/75

Bracher, Karl Dietrich, Tradition und Revolution im Nationalsozialismus, in: FAZ, 31.1.76 (Beilage)

Bracher, Karl Dietrich, Staatsbegriff und Demokratie in Deutschland, in: PVS, H. 1, 1968

Brezinka, Wolfgang, Erziehung und Kulturrevolution, Die Pädagogik der Neuen Linken, 1974

Brockhaus, 12, Leipzig, 1908

Brockhaus, 17, 1968

Brüggemann, Wolfgang, Bildung oder Indoktrination? 1974

Binder, Gerhard, u.a., Politische Bildung und Erziehung, o.J.

Dahrendorf, Ralf, Homo sociologicus, 1965

" , " , Streit - ein Grundelement der Freiheit, in: Vogel, 1974

" , ", Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, 1965

Derbolav, Josef, Pädagogik und Politik, 1975

Der Streit um die Politische Bildung, Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte, hrsg. von Peter Gutjahr-Löser und Hans-Helmuth Knütter, 1975

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule, 3. Okt. 1964

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 1970

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, 3. Entwurf, 1973

Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Die marxistisch - leninistische Pädagogik - eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus, Volkseigener Verlag, Berlin, 1972

Dietrich, Theo, Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Erziehung in der Schule, in: Brennpunkte der Schulpädagogik, hrsg. v. Th. Dietrich und Fr.-J. Kaiser, 1975

Dönhoff, Marion Gräfin, Besser wäre, daß einer stürbe..., in: Die Zeit, 7.3.75, S. 3

Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone, 1966

Ellwein, Thomas/Görlitz, Axel, Parlament und Verwaltung, 1.Teil, Gesetzgebung und politische Kontrolle, 1967

Engels, Friedrich, Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, in: Über Politik, 1968

Entwicklung ländlicher Räume, hrsg. v. Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung, Band 2, 1972

Evers, Carl-Heinz, Einführung, in: Rolff u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, 1974

Erziehung zum Klassenkampf, hrsg. v. Johannes Beck u.a., 1970

Eschenburg, Theodor, Demokratisierung und politische Praxis, in: B 53/70

Euchner, Walter, Der Parlamentarismus in der Bundesrepublik als Gegenstand politikwissenschaftlicher Untersuchungen, in: PVS, H. 2/3, 1969

Fend, Helmut, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, ^{2}1975

Fetscher, Iring, Von Marx zur Sowjetideologie, ^{7}1962

Fitzek, A., Staatsanschauungen im Wandel der Jahrhunderte, Band I, II, und III, ^{3}1965

Flitner, Andreas, Die politische Erziehung in Deutschland, 1967

Flitner, Andreas, Die Erziehung, 1961

Forderungen der Katholischen Bundeskonferenz für Schule und Erziehung zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien und Curricula, in: Eltern - Forum, 6/74, Zeitschrift der Katholischen Elternschaft Deutschlands

Forsthoff, Ernst, Der Staat der Industriegesellschaft, 1971

Forsthoff, Ernst, Rechtsstaat im Wandel, 1964

Friedeburg, Ludwig von, Demokratische Strukturen für die Schule, in: Erziehung..., 1970

Friemond, Hans, Versuch über den Schein und die Angst, B 10/76

Gablentz, Otto Heinrich von der, Politische Schriften, 1965

" " " " " , Die politischen Theorien seit der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, Band III, ^{2}1963

Gamm, Hans - Jochen, Kritische Schule, 1970

" , " " , Curriculum in der Zwickmühle, in: Die Deutsche Schule, H.2, Febr. 1976

Gasset, Jose´Ortega Y, La revolte des masses, Paris, 1961

Giesecke/Klönne/Otten, Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik, Eine Sozialkunde, 1976

Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung, 7 1972

Grebing, Helga, Volksrepräsentation und identitäre Demokratie, in: PVS, H.2, 1972

Grosser, Dieter, Linksradikale Demokratiekritik und politische Bildung, In: B 22/70

Grosser, Alfred, In wessen Namen? 1969

Grotius, Hugo, De jure belli ac pacis libri tres, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Gutachten der Jungen Union Rheinland zu den Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW, Sept. 1974

Gutachten zu den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von Thomas Nipperdey und Hermann Lübbe, Heft 1 der Schriftenreihe des Hessischen Elternvereins e.V., 1973

Habermas, Jürgen, Theorie und Praxis, 1963

" , " , Legitimitätsprobleme im Spätkapitalismus, 3 1975

" , " , u.a., Student und Politik, 1961

" , " , Erkenntnis und Interesse, 1968

" , " , Protestbewegung und Hochschulreform, 1969

" , " , Strukturwandel der Öffentlichkeit, in: Politica, Band 4, 1962

Hättich, Manfred, Demokratie als Herrschaftsordnung, 1967

" , " , Der Begriff des Politischen bei Max Weber, in: PVS, H.1, 1967

" , " , Grundbegriffe der Politikwissenschaft, 1969

" , " , Lehrbuch der Politikwissenschaft, B. II, 1969

Hättich, Manfred, Das Ordnungsproblem als Zentralthema der Innenpolitik, in: Oberndörfer, Dieter, (Hrsg.), Wissenschaftliche Politik, ^{2}1966

Haller, Ingrid/Wolf, Hartmut, Erziehung zum Klassenkampf? in: Der Spiegel, Nr. 13, 26.3.73 S. 148ff.

Haller, Ingrid/Wolf, Hartmut, Reform ohne Ende oder Ende einer Reform? in: Köhler, 1974

Hartwig, Helmut, Curriculumrevision im Legitimationszusammenhang, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Heft 100, 1974

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm, Rechtsphilosophie, in: Fitzek, a.a.O., B. III

Heimann, Horst, Demokratischer Sozialismus und Langzeitprogramm, in: Scharping/Wollner, 1973

Heinisch, Franz, Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? in: Erziehung..., 1970

Hennecke, Frank, Staat und Unterricht, Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen, 1972 (Schriften zum Öffentlichen Recht, B.179)

Hentig, Hartmut von, Die Wiederherstellung der Politik: Guernavaca revisited, 1973

Hereth, Michael, Jenseits der politischen Ökonomie, in: PVS, H.4, 1972

Hereth, Michael, Die parlamentarische Opposition in Deutschland am Beispiel des Verhaltens der Sozialdemokratischen Bundestagsfraktion von 1949 - 1966, Diss. Erlangen - Nürnberg, 1968

Hereth, Michael, Die parlamentarische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland, in: Geschichte und Staat, Band 147, 196?

Herrnstein, Richard J., Chancengleichheit - eine Utopie, 1974

Hesse, Hans Albrecht/Manz, Wolfgang, Eine Einführung in die Curriculumforschung, ^{2}1972

Hildebrandt, Kurt, Einleitung, in: Platon, Der Staat, 1949

Hitler, Adolf, Mein Kampf, in: Fitzek, a.a.O., B. III

Hobbes, Thomas, Leviathan, in: Fitzek, a,a.O., B. II

Hoffmann, Dietrich, Politische Bildung 1890-1933, 1970

Hofmann, H.-G., Die ideologische Offensive der marxistisch - leninistischen Pädagogik gegen die Bildungspolitik und Pädagogik der BRD, in: Die marxistisch - leninistische..., 1972

Horkheimer, Max/Adorno, Th.W., Dialektik der Aufklärung, 1969

Horkheimer, Max, Kritische Theorie II, 1968

Hornung, Klaus, Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus, in: Der Streit..., 1975

Humboldt, Wilhelm von, Bildung und Sprache, 1959

Jaeggi, Urs, Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, 1973

Jaspers, Karl, Die Atombombe und die Zukun ft des Menschen, 1968

" , " , Wohin treibt die Bundesrepublik? 1966

Jeismann, Karl-Ernst/Kosthorst, Erich, Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Vogel, 1974

Kaiser, Arno, Staat und Gesellschaft in den Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW, in: Brüggemann, 1974

Kaltefleiter, Werner, Probleme der demokratischen Legitimation politischer Herrschaft, in: B 47/75

Kant, Immanuel, Zum ewigen Frieden, in: Politische Schriften, hrsg. v. Otto Heinrich von der Gablentz, 1965

" , " , Politische Schriften, in: Gablentz, 1965

Kerschensteiner, Georg, Berufsbildung und Berufsschule, I, 1966

Kerstiens, Ludwig, Modelle emanzipatorischer Erziehung, 1974

Kielmansegg, Peter Graf, Legitimität als analytische Kategorie, in: PVS, H.3, 1971

Klafki, W., Normen und Ziele in der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 2, 1970

Klein, Helmut, Bildung in der DDR, 1974

Koalitionsvereinbarungen in Hessen, in: Kulturpolitischer Informationsdienst, H. 1, 1975

Köhler, Gerd, Hrsg., Wem soll die Schule nützen? 1974

Kriele, Martin, Einführung in die Staatslehre, 1975

Krockow, Christian von, Mehr Demokratie - weniger Freiheit? in: Die Zeit, 23.2.73

Krockow, Christian von, Macht, in: Politik für Nichtpolitiker, 1969

" , " " , Alte und neue Heilslehren, in: Die Zeit, 26.9.73

Kühr, Herbert, Das Demokratieverständnis in der neueren politischen Pädagogik, in: neue politische literatur, Nr. 1, 1975

Landesverfassung von Rheinland-Pfalz vom 18.Mai 1947, hrsg. v. Institut für staats-

bürgerliche Bildung in Rheinland-Pfalz, ^{7}1963

Langer, Alfred, Freiheitlich - demokratische Ordnung als Unterrichtsprinzip, in: Wirtschaft und Erziehung, H.2, 1975

Laufer, Heinz, Der Bundesrat als Instrument der Opposition? in: Zeitschrift für Parlamentsfragen, hrsg. v. d. Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen, Jg. 1, 3.Okt. 1970

Laurien, Hanna-Renate, Sozialistische Erziehungsziele - Ende der persönlichen Freiheit, ^{2}1974

Leibholz, Gerhard, Strukturprobleme der modernen Demokratie, 1967

Leibholz, Gerhard, Parteienstaat und repräsentative Demokratie, in: Zur Theorie..., 1968

" , " , Parlamentarische Repräsentation, in: Zur Theorie..., 1968

" , " , Das Wesen der Repräsentation, 1960

Leitzmann, Albert, Hrsg., Wilhelm von Humboldts Werke, Bd. I, 1903

Leonhard, Wolfgang, Sowjetideologie heute, Bd.II, 1962

Lindner, Werner/ Polzin, Jürgen, Aufgaben und Probleme der sozialistischen Erziehung ein Jahr nach dem VIII Parteitag der SED, in: Studienmaterial..., 1973

Lingelbach, K.Chr., Zum Verhältnis der "allgemeinen" zur "besonderen" Didaktik, dargestellt am Beispiel der politischen Bildung, in: Erziehungswissenschaft 2, 1970

Locke, John, Zwei Abhandlungen über die Regierung, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Löwenthal, Richard, Neues Mittelalter oder anomische Kulturkrise? in: Merkur, Heft 9, Sept. 1975

Luther, Martin, Von weltlicher Obrigkeit, wieweit man ihr Gehorsam schuldig sei, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Machiavelli, Niccolo, Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio, in: Fitzek, a.a.O., B. I

Mader, O., Zur antikommunistischen Funktion der Curriculumforschung in der imperialistischen Bildungsstrategie, in: Die marxistisch-leninistische..., 1972

Maier, Hans, Wiedergewinnung des Erzieherischen - Plädoyer für eine neue Bildungspolitik, in: Vogel, 1975

Makarenko, A.S., Über Ziele und Inhalte der sozialistischen Erziehung, in: Studienmaterial..., 1973

Mannheim, Karl, Freiheit und geplante Demokratie, 1970

Marchi, Otto, Die Revolution in der Krise, in: Deutsche Zeitung, 28.11.75

Marcuse, Herbert, Der eindimensionale Mensch, ^{2}1967

" , " , Kultur und Gesellschaft I, ^{5}1967

" , " , Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft, ^{4}1970

Marx, Karl, Ökonomisch - philosophische Manuskripte, in: Marx/Engels Studienausgabe, 1966

" , " , Zur Judenfrage, in: Marx/Engels, 1966

Marx/Engels, Studienausgabe, hrsg.v. Iring Fetscher, B.I, 1966

Marx, Karl/Engels, Friedrich, Das kommunistische Manifest, in: Fitzek, a.a.O., B.III

Marx, Karl/Engels, Friedrich, Manifest der kommunistischen Partei, in: Marx/Engels, Studienausgabe, 1966

Materialien zur Lage der Nation, 1974, Bundestagsdrucksache 7/2423

Materialien zur Lage der Nation, 1972, Bundestagsdrucksache VI/3080

Messerschmid, Felix, Zur gegenwärtigen Situation des politischen Unterrichts in der Schule, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 89

Messerschmid, Felix, Politische Bildung und Jugendsport, in: Freiheit und Verantwortung, 2. Jg.

Methodik der politischen Bildung, Berlin, Dietz-Verlag, 1974

Mickel, Wolfgang, Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Analyse und Dokumentation, 1967

Mickel, Wolfgang, Curriculumforschung und politische Bildung, in: B 19/71

Milton, John, Verteidigung des englischen Volkes, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Minssen, Friedrich, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre, in: B 41/73

Mitscherlich, Alexander und Margarete, Die Unfähigkeit zu trauern, 1967

Möbus, Gerhard, Die politischen Theorien von der Antike bis zur Renaissance, Band. I, ^{2}1964

Möbus, Gerhard, Die politischen Theorien im Zeitalter der absoluten Monarchien bis zur französischen Revolution, BandII, ^{2}1966

Montesquieu, Charles, De l'esprit des lois, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Mollenhauer, Klaus, Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, ^{6}1971

Morus, Thomas, Utopia, in: Fitzek, a.a.O., B. I

Narr, Wolf-Dieter/Naschold, Frieder, Theorie der Demokratie, 1971

Naschold, Frieder, Schulreform als Gesellschaftskonflikt, 1974

Neumann, Franz, Demokratischer und autoritärer Staat, 1967

Neuner, G., Die marxistisch - leninistische Pädagogik in der Offensive, in: Die marxistisch - leninistische..., 1972

Nipperdey, Thomas/Lübbe, Hermann, Gutachten zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1973

Nipperdey, Thomas, Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? in: Vogel, 1974

Nyssen, Elke/Rolff, Hans G., Perspektiven der Schulreform im Spätkapitalismus, in: Rolff, u.a., 1974

Oberndörfer, Dieter, (Hrsg.), Wissenschaftliche Politik, ^{2}1966

Ortlieb, Heinz-Dietrich, Ein neues Aktionsfeld für Autoritäre, FAZ, 18.9.72

Pelinka, Anton, Dynamische Demokratie, 1974

Pestalozzi, Johann H., Gesammelte Werke, B.I, 1944

Piepenstock, Wolfgang, Grundgesetz und Gesellschaftsstruktur, in: PVS, H. 2, 1971

Politische Bildung, Grundlagen und Zielprojektionen,

für den Unterricht an Schulen, von Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter, Bernhard Sutor, hrsg.v. Walter Braun, Wilhelm Hahn, Hans Maier, Werner Remmers, Werner Scherer, Bernhard Vogel, 1976

Popper, Karl, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band I und II, 1957

Platon, Der Staat, 1949

Platon, Der Staat, in: Fitzek, a.a.O., B. I

Platon, Gesetze, übersetzt von O. Apelt, 1945

Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin, 7 1971

Quilisch, Martin, Die Verfassung als Auftrag oder als Hindernis für die Bildungsreform, in: neue Sammlung 13(1973)

Reding, Marcel, Politische Ethik, 1972

Redwanz, Wolfgang, Kann die christliche Gesellschaftslehre noch einen Beitrag zur politischen Bildung leisten? in: Die Realschule, April 1975

Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, 1967

Rolff, Hans G., u.a., strategisches lernen in der gesamtschule, 1974

Roloff, Ernst-August, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: B 41/71

Roloff, Ernst-August, Erziehung zur Politik, B.1, 1972

Roloff, Ernst-August, Grundgesetz und Geschichtlichkeit, in: B 22/74

Roth, Heirich, (Hrsg.), Begabung und Lernen, 6 1971

Rousseau, Jean-Jacques, Gesellschaftsvertrag, in: Fitzek, a.a.O., B. II

Rousseau, Jean-Jacques, Emile oder Über die Erziehung, 1968

Scharping/Wollner, Demokratischer Sozialismus und Langzeitprogramm, 1973

Schelsky, Helmut, Mehr Demokratie - weniger Freiheit? in: FAZ, 20.1.73

Schelsky, Helmut, Die Priesterherrschaft der Intellektuellen, in: Deutsche Zeitung, 31.1.75

Schelsky, Helmut, Die Arbeit tun die anderen, Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, 1975

Scheuch, Erwin K., Zum Wiedererstehen der Erlösungsbewegungen, in: Sontheimer, u.a., 1970

Schmitt, Giesela, Politische Sozialisationsforschung - Auftakt zu einer verbesserten politischen Bildung? in: Der Streit..., 1975

Schmitt, Giesela/Fölsing, Günter/Gauger, Jörg-Dieter/Knütter, Hans-Helmuth/Sutor, Bernhard, Politische Bildung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter, in: Der Streit..., 1975

Schneider, Hans-Peter, Die parlamentarische Opposition im Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I, 1974

Schoenfeldt, Eberhard, Ideologie und Utopie als Probleme der Politischen Bildung, Diss. Hamburg, 1971

Schwarz, Gotthard, Demokratie und Parlamentarismus in der Bundesrepublik - Eine Bilanz nach 20 Jahren, in: Abschied..., 1970

Schwarz, Wilhelm, Emanzipation als Bildungsziel? 1974

Sontheimer, Kurt, Zum Begriff der Macht als Grundkategorie der Politischen Wissenschaft, in: Oberndörfer, ^{2}1966

Sontheimer, Dieter, (Hrsg.), u.a., Der Überdruß an der Demokratie, 1970

Sontheimer, Kurt, Der Streit um die wahre Demokratie, in: Die Zeit, 7.1.76

Sontheimer, Kurt, Die Bundesrepublik aus der Perspektive linker Theorie, in: B 6/76

Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft, Bd. 2, hrsg.v. C!D! Kernig, 1968

Spaemann, Robert, Emanzipation - ein Bildungsziel? in: Merkur, H.1, 29.Jg., Jan. 1975

Spieker, Manfred, Sozialstaat contra Rechtsstaat? in: Zeitschrift für Politik, H. 4, 1974

Straka, Raid A./Frommhold, Markus, Analysen zum Verhältnis Erziehungswesen und Gesellschaft, in: Die Deutsche Schule, H.2, Febr. 1976

Sutor, Bernhard, Grundgesetz und Politikverständnis, in: B 29/74

Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik, 1973

Sutor, Bernhard, Die Konzeption eines neuen Sozialkundeunterrichts für die Klassen 9 -11 und die gegenwärtige Diskussion um die politische Bildung an den Gymnasien, in: Institut für staatsbürgerliche Bildung (Hrsg.), Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz, 1971

" , " , Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale

für politische Bildung, Heft 100, 1974

Sutor, Bernhard, Didaktik des politischen Unterrichts, ^{2}1973

" , " , Philosophisch - anthropologische Grundlagen der Politischen Bildung, in: Der Streit..., 1975

Swoboda, Helmut, Der Traum vom besten Staat, ^{2}1975

Systemüberwindung, Demokratisierung, Gewaltenteilung, 1973

Titze, Hartmut, Die Politisierung der Erziehung, 1973

Toqueville, Alexis de, Über die Demokratie in Amerika, 1967

" , " , Der alte Staat und die Revolution, 1969

Uffelmann, Uwe, Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Bereich, in: B 33/75

Vogel, Bernhard, Neue Bildungspolitik - Plädoyer für ein realistisches Konzept, 1975

Vogel, Bernhard, Schule am Scheideweg, 1974

Vring, Thomas von der, Die Wahl und das Wahlsystem, in: Abschied..., 1970

Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft, 1. Halbband, 1956

Weber, Max, Politik als Beruf, in: Über Politik, 1968

Weber, Erich, Autorität im Wandel, 1974

Weber, Jürgen, Opposition als Institution und Funktion, in: neue politische literatur, Nr.1, 1974

Weigelt, Klaus, Die Interdependenz von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, in: Handbücher der Akademie Eichholz, Bd.4, 1974

Weinstock, Heinrich, Der Bildungsnotstand der Höheren Schule, in: Frankfurter Hefte, 13. Jg., (1958)

Weisskirchen, Gerd, Elemente einer Staatstheorie des demokratischen Sozialismus, in: Scharping/Wollner, 1973

Weniger, Erich, Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, ^{4}1962

Wilhelm, Theodor, Wenn Gott als Gruppe kommt, in: FAZ, 12.11.75, S. 9

Willeke, Clemens und Rudolf, Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW, in: Brüggemann, 1974

Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Christoph Wulf, 1974

Zöller, Michael, Die Schlacht im falschen Saal oder der unübersehbare Widerspruch zwischen Machtkontrolle und Partizipation, in: B 39/75

Zöller, Michael, Das Unbehagen an der formalen Demokratie, in: FAZ, 15.11.74

Zur Theorie und Geschichte der Repräsentation, hrsg.v. H. Rausch, 1968

Lebenslauf

Am 16. März 1947 wurde ich als Sohn des Prokuristen Josef Gros und seiner Ehefrau Marlies geb. Köster in Braubach geboren. Von 1953 bis 1956 besuchte ich die Volksschule in Oberlahnstein, später das dortige Neusprachliche Gymnasium, an dem ich im November 1966 die Reifeprüfung ablegte.
Von Januar 1967 bis April 1968 wurde ich zum Grundwehrdienst eingezogen.
Vom Sommersemester 1968 bis zum Wintersemester 1971/72 studierte ich Germanistik, Politische Wissenschaft und Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Mainz und Bonn. In den genannten Fachrichtungen legte ich im Februar 1972 mein Magisterexamen ab.
Von 1970 bis 1972 war ich Assistent eines Bundestagsabgeordneten, von 1972 bis 1975 wissenschaftlicher Assistent der CDU-Landtagsfraktion von Rheinland-Pfalz. Seit Mai 1975 bin ich als Referent in der Planungsabteilung des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz tätig.